



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica Eugénio dos Santos

Relatório elaborado com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos
Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professora Doutora Maria João Figueira Martins

Júri:

Presidente

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Professora Doutora Maria João Martins, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Maria Manuela Moura Pimentel Fonseca Pereira Jardim, especialista de mérito em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Luís Simão Fortuna do Couto

2016



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica Eugénio dos Santos, com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física
desenvolvido na Escola Básica Eugénio dos Santos, sob a supervisão da Professora Doutora
Maria João Figueira Martins e da Mestre Maria Manuela Moura Pimentel Fonseca Pereira Jardim,
no ano letivo de 2014/2015.

Luís Simão Fortuna do Couto

2016

Resumo

O estágio pedagógico é o culminar de todo um processo que teve início na formação inicial e no qual, o futuro professor pode pôr em prática as competências adquiridas ao longo dessa formação. Este compreende um conjunto de tarefas que proporcionam a organização, estruturação e realização do processo de ensino-aprendizagem. O presente relatório visa realizar de forma reflexiva e projetiva, a análise de todo o processo formativo decorrente do estágio pedagógico em Educação Física. Este momento de formação foi determinante para o desenvolvimento de conhecimentos e competências que me permitem resolver os problemas do processo de ensino-aprendizagem de modo mais eficaz e adequado, promovendo melhores condições para a aprendizagem dos alunos. Ao longo do estágio pedagógico destaco as dificuldades iniciais e a progressão percebida em competências fundamentais para o desenvolvimento das funções de professor, como um superior conhecimento pedagógico do conteúdo, capacidade de planejar conteúdos, e capacidade de realizar um real acompanhamento ativo das aprendizagens dos alunos, fomentando a avaliação formativa. Para o meu futuro profissional, considero necessário continuar a desenvolver esforços para apresentar capacidade de autocrítica, promover o trabalho colaborativo e cooperativo, e ainda manter uma procura incessante de superação e reflexão contínua. Estes são no meu entender fatores que têm um efeito muito importante no desempenho do professor e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Educação Física; estágio pedagógico; processo de ensino-aprendizagem; reflexão; necessidades de formação

Abstract

The pedagogical internship is the culmination of a whole process that began in initial training and in which the future teacher can put into practice the skills acquired during such training. This comprises a set of tasks that provide the organization, structuring and execution of the teaching-learning process. This report aims to reflectively and projectively perform the analysis of the entire training process resulting from the pedagogical internship in physical education. This training timepoint was crucial to the development of knowledge and skills that allow me to solve the problems of teaching and learning process in a more effective and appropriate way, promoting better conditions for student learning. Throughout the pedagogical internship I highlight the initial difficulties and perceived progression in the fundamental skills for the development of the teacher functions, as a higher pedagogical content knowledge, ability to plan content, and ability to perform a real active monitoring of student learning, promoting formative assessment. For my professional future, I consider necessary to continue developing efforts to introduce self-critical capabilities, foster collaborative and cooperative work, and still maintain an incessant search for overcoming and continuous reflection. These are in my view factors that have a major effect on teacher performance and the students' learning process.

Keywords: Physical Education; pedagogical internship; learning process; reflection; training needs.

Índice

1. Introdução.....	1
2. Ser professor: crenças, concepções e expectativas prévias ao estágio pedagógico....	2
3. Contextualizar para agir/intervir	4
3.1 A Escola no Agrupamento	4
3.2 A Escola	7
3.3 O Subdepartamento de EF na Escola.....	10
3.4 Núcleo de estágio.....	14
3.5 Turma.....	17
4. Ser professor numa escola: motor de um processo contínuo – processo de ensino-aprendizagem.....	20
4.1 Planear para conduzir e avaliar	20
4.2 Conduzir para planear e avaliar.....	31
4.3 Avaliar para planear e conduzir	44
4.4 Ser professor, ser diretor de turma	47
4.5 Ser professor-investigador.....	51
4.6 Ser professor agente de inovação e intervenção na escola e na comunidade ...	53
5. Reflexão final.....	55
Bibliografia.....	58

Índice de anexos

Anexo 1 – Ficha de registo inicial (2ªEtapa/1ªUE)

Anexo 2 – Ficha de registo final (4ªEtapa/6ªUE)

Anexo 3 – Ficha de registo de DE

Anexo 4 – Plano anual de turma (PAT)

Anexo 5 – 1º Microciclo do 3º Mesociclo do DE

Anexo 6 – Plano da 2ªUE

Anexo 7 – Ficha de objetivos individuais para minitrampolim (4ª Etapa/6ªUE)

Anexo 8 – Grelha de nível de salto em comprimento (3ª Etapa/4ªUE)

Anexo 9 – Ficha de autoavaliação

1. Introdução

O estágio pedagógico é o culminar de todo um processo que teve início na formação inicial e no qual o futuro professor pode pôr em prática as competências adquiridas ao longo dessa formação. Este compreende um conjunto de tarefas que proporcionam a organização, estruturação e realização do processo de ensino-aprendizagem.

O presente relatório visa realizar, de forma reflexiva e projetiva, a análise de todo o processo formativo decorrente do estágio pedagógico em Educação Física (EF) desenvolvido na Escola Básica Eugénio dos Santos (EBES) no ano letivo 2014/2015.

O documento desenvolve-se sob a forma de uma narrativa reflexiva em que se procurará apresentar o percurso realizado ao longo do processo formativo tendo por base as competências definidas e, por conseguinte, as dificuldades encontradas na sua prossecução e as estratégias para a sua atual ou futura superação.

O relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos interrelacionados. No primeiro capítulo pretendem-se analisar as expectativas prévias ao estágio pedagógico, bem como o impacto da formação inicial e das experiências de lecionação no percurso formativo. No capítulo seguinte será feita uma apresentação dos contextos em que se desenvolveram as tarefas de estágio, evidenciando as características que tiveram impacto na sua realização. O terceiro capítulo procurará analisar a minha ação no desempenho das várias tarefas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, realçando as necessidades de formação sentidas e as estratégias conducentes à sua superação. No último capítulo será feita uma reflexão de forma conclusiva sobre o processo de estágio pedagógico, referenciando os aspetos que considero terem tido maior impacto, assim como aqueles que devam merecer atenção no meu futuro profissional.

2. Ser professor: crenças, concepções e expectativas prévias ao estágio pedagógico

(...) o conhecimento realmente valorizado pelo professor é aquele que ele reconhece permitir-lhe resolver os problemas concretos com que se vai confrontando ao longo da sua vida profissional – o conhecimento prático. (Onofre, 2003, p.55)

Esta afirmação de Onofre representa de modo fiel os preconceitos, crenças e concepções do ensino da EF que eu tinha enquanto estagiário no início do estágio pedagógico.

A experiência acumulada ao longo de oito anos de ensino de atividades físicas e desportivas no primeiro ciclo do ensino básico contribuiu para que desenvolvesse uma concepção da EF mais próxima da concepção pedagoga do que da concepção socio-crítica, como vêm identificadas por Crum (1994). Considero que os motivos para que tal tivesse ocorrido poderão estar relacionados com as características das comunidades educativas em que me encontrei a lecionar – na maioria das situações tratava-se de agrupamentos de território educativo de intervenção prioritária – assim como da faixa etária dos alunos em questão e com a necessidade percebida de valorizar a alegria, o prazer e a motivação dos alunos na prática da atividade física, promovendo o desenvolvimento de estilos de vida ativos, participando numa cultura de movimento para garantir a qualidade de vida.

O primeiro contacto tido com o ensino da EF, numa realidade distinta daquela que havia anteriormente experienciado, fez com que algumas das crenças e concepções que tinha quanto ao ensino da EF fossem alteradas, tendo-me aproximado muito da concepção socio-crítica. Esta experiência de lecionação provocou alterações na minha postura, no meu estilo enquanto professor, no modo como deveria realizar o planeamento, relacionar-me com os alunos, manter o controlo da disciplina, relacionar-me com os colegas e com os órgãos de gestão da escola (Ponte, Galvão, Santos, e Oliveira, 2001), passando ainda a dar maior importância ao desenvolvimento individual através da noção de pessoa educada fisicamente (Hardman, 2009), em detrimento do simples prazer pela prática, passando a dar maior enfoque às aprendizagens adquiridas pelos alunos nas várias áreas de extensão curricular. Considero que para as alterações mencionadas foram determinantes a continuada reflexão sobre a prática do ensino; o estudo autónomo; a construção dos documentos que serviriam como base para o planeamento; e ainda a observação das aulas da professora orientadora de escola, já que me permitiram identificar

e compreender estratégias que levassem à resolução de inúmeros problemas que obstaculizavam a qualidade da minha condução das aulas no passado e que levavam a que tivesse uma conceção diferente do ensino da EF daquela que tenho atualmente: conceção sócio-crítica.

Do estágio pedagógico esperava um espaço que proporcionasse aprendizagens e um desenvolvimento quer a nível profissional quer a nível pessoal. Um espaço que permitisse uma partilha de vivências e de conhecimentos, estabelecendo linhas de comunicação e de diálogo constante. Diálogo este que, segundo Nóvoa (1992), é essencial para a produção de conhecimentos resultantes da prática pedagógica. Considero que a realidade cumpriu e em alguns aspetos superou as expectativas.

Os elementos do subdepartamento de EF revelaram desde o primeiro momento disponibilidade no sentido de promover a integração dos novos elementos do núcleo de estágio e ainda contribuíram para a promoção de um clima colaborativo e de partilha de conhecimentos.

Relativamente ao núcleo de estágio as minhas expectativas foram claramente concretizadas. Da parte das professoras orientadoras houve sempre grande profissionalismo e preocupação com o processo de formação de cada um dos professores estagiários, havendo um processo de acompanhamento e supervisão contínua, determinante para que tivesse conseguido identificar e ultrapassar grande parte das necessidades formativas que tinha. Quanto aos colegas estagiários o mínimo que posso dizer é que sem eles não teria chegado ao final do processo de formação. As suas competências pessoais - das quais destaco a honestidade, solidariedade, espírito crítico e compreensão – aliadas ao elevado brio profissional foram a base de uma estreita relação pessoal e profissional que permitiu que cada um de nós pudesse desenvolver as suas competências, expondo as suas dificuldades, num ambiente franco, contando sempre com a solidariedade e colaboração de cada um dos elementos.

3. Contextualizar para agir/intervir

3.1 A Escola no Agrupamento

A EBES está localizada na freguesia de São João de Brito, encontrando-se inserida no Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor (AERDL), que abrange ainda os seguintes estabelecimentos de ensino: Escola Básica de Santo António, Escola Básica do Bairro de São Miguel, Escola Básica dos Coruchéus, Escola Básica Rainha D. Estefânia e a Escola Secundária Rainha Dona Leonor, sendo esta última escola sede de agrupamento.

O AERDL foi constituído no início do ano letivo 2013/2014, e as escolas que representa encontram-se situadas numa área de proximidade geográfica reduzida, abrangendo diferentes ciclos de escolaridade, desde o ensino pré-primário até ao ensino secundário, obedecendo aos critérios determinados no Decreto-Lei 75/2008 de 22 abril de 2008 para o redimensionamento do território educativo, procurando construir percursos escolares integrados; promover uma articulação curricular entre ciclos educativos; e existência de proximidade geográfica. Contudo, para que ocorra desenvolvimento curricular é necessário que exista uma real articulação e sequencialidade nos passos dados, sob o risco de se constituírem “escolas grandes” e respetivas cadeias de comando em que se acaba por recorrer à especialização, departamentalização e fragmentação, aumentando-se a burocracia, formalizando-se regulamentos e aumentando a distância entre os alunos e a ajuda que necessitam, promovendo-se uma gestão à distância (Machado & Alves, 2014). Assim, deve-se reduzir a escala de organização do trabalho pedagógico, procurando estabelecer um modo próprio de gestão do estabelecimento em função do seu projeto específico e do modelo de organização do ensino preconizado. No entanto, deve-se salvaguardar a articulação com o projeto de território e a ação educativa dos restantes estabelecimentos. Ainda, para que o desenvolvimento curricular ocorra deve-se ainda promover uma organização da escola por “equipas educativas” e que se repensem os níveis de autonomia interna e as competências que devem ser alocadas a nível do agrupamento, do estabelecimento, dos diversos órgãos de gestão pedagógica intermédia e da sala de aula. Desse modo poderemos então promover uma articulação curricular vertical e horizontal entre níveis e ciclos educativos; construir percursos escolares coerentes e integrados dos alunos; realizar uma gestão eficaz e eficiente dos recursos; prevenir a exclusão social e escolar dos alunos; e ainda valorizar os princípios do juízo discricionário que constituem o cerne do profissionalismo dos professores (Machado & Alves, 2014).

A atual Diretora do AERDL, no projeto de intervenção gizado para o período decorrente entre 2014 e 2018, identifica como uma das prioridades para o projeto em questão a delegação de competências e de responsabilidades. Esta deve ser uma prática habitual e as tomadas de decisão devem ser partilhadas, com vista ao aparecimento de soluções inovadoras, promotoras de uma escola de qualidade (Silva, 2014).

A este propósito, ao nível do subdepartamento de EF, que é aquele de que tenho melhor conhecimento, observa-se um esforço por parte dos seus componentes, em geral, e pela sua coordenação, em particular, por procurar desenvolver estratégias e práticas que promovam a partilha das tomadas de decisão que vierem a ser tomadas. Exemplos desse esforço são a procura da discussão das ideias a desenvolver na disciplina de EF entre todos os professores e professores-estagiários nas reuniões do subdepartamento de EF, como foram os casos do debate dos critérios de avaliação sumativa e da análise dos resultados da avaliação inicial.

A propósito do AERDL deve-se ressaltar que a constituição do agrupamento é muito recente e que o estabelecimento de processos que levem à melhoria do desenvolvimento curricular leva o seu tempo e obriga a que todos os intervenientes participem ativamente para que se possam alcançar os objetivos pretendidos. A articulação entre os objetivos estabelecidos, os processos determinados para a sua prossecução e a realidade percecionada pelos diversos agentes do processo tem de se verificar, caso contrário o desenvolvimento curricular e a construção de uma identidade de agrupamento poderão não acontecer de modo satisfatório.

A construção de um projeto educativo afirma-se neste cenário, de um agrupamento recente, como um passo preponderante, uma vez que no projeto educativo se devem encontrar explícitos os princípios, valores, metas e estratégias sob os quais o agrupamento de escolas se propõe cumprir a sua função educativa, havendo uma linha orientadora comum a todos os agentes que compõem a comunidade escolar. Contudo, aquando da conclusão do meu estágio pedagógico, este documento ainda se encontrava em construção, tendo sido aprovado no decurso do ano letivo 2015/2016.

O projeto de intervenção da atual Diretora do AERDL (Silva, 2014), em análise à avaliação realizada pelo Inspeção-Geral da Educação e Ciência sublinha a necessidade de maior intervenção relativamente à consolidação das boas práticas das estruturas de supervisão e coordenação pedagógica estando estas estreitamente ligadas à implementação e/ou reforço de estratégias de diferenciação pedagógica; articulação curricular, vertical e horizontal; sistematização dos procedimentos de monitorização dos processos e dos resultados, com vista à implementação de planos de melhoria.

No decurso do ano letivo do estágio observou-se um investimento da parte do subdepartamento de EF do AERDL para a melhoria da articulação curricular, seja a vertical como horizontal, tendo sido realizadas diversas reuniões nesse sentido que resultaram na redefinição do protocolo de avaliação inicial (PAI) e dos critérios de avaliação que contaram com a colaboração dos professores estagiários da EBES e da Escola Secundária Rainha D. Leonor. Estes processos de redefinição acima mencionados passaram por uma articulação entre os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) e as características específicas de cada uma das escolas, antes de mais, no caso do PAI. Para a construção de um PAI único para o AERDL foram tidos em conta os documentos existentes, tendo sido feita a sua análise e revisão para posterior realização de um documento único para o agrupamento e consequente discussão e aprovação em reunião de subdepartamento de EF.

Adicionalmente, tendo como objeto de estudo a articulação vertical do currículo de EF no AERDL, foi realizado um projeto de investigação pelo núcleo de estágio da EBES, após este ter sido identificado pelo painel de professores de EF entrevistados como um dos problemas percecionados ao nível do AERDL.

As iniciativas realizadas para promover a articulação curricular permitiram também que houvesse um espaço e um momento de partilha e de troca de informações e conhecimentos relativos às especificidades de cada uma destas escolas trazendo vantagens ao nível do enriquecimento dos documentos orientadores, como também na consideração de diferentes estratégias para o desenvolvimento das práticas pedagógicas por parte dos professores, como por exemplo a realização conjunta de atividades de final de período e a formação de dança realizada no início do ano letivo, onde um professor partilhou os seus conhecimentos com os seus colegas e professores estagiários.

O fomento de uma identidade e o sentimento de pertença ao AERDL é observado pela Diretora do AERDL como uma das metas para o seu projeto de intervenção. Tratando-se de um agrupamento recente consideramos que esta meta é de especial importância. Tal meta deverá ser prosseguida através de estratégias que promovam a valorização da cultura existente nos diferentes estabelecimentos que compõem o AERDL, identificando previamente os pontos comuns, estabelecendo as metas para que estes sejam atingidos, preservando contudo as culturas específicas de cada um dos estabelecimentos. Deste modo potenciar-se-á uma cultura diferenciadora e enriquecedora.

O facto de se tratar de um agrupamento recente permitiu que os professores estagiários de EF deste agrupamento tivessem tido a oportunidade de lidar e conhecer de perto as dificuldades inerentes ao processo de construção e desenvolvimento de um

agrupamento e as estratégias utilizadas para as conseguir ultrapassar. Entre estas encontram-se a definição e construção de documentos estruturantes como os protocolos de avaliação inicial e de avaliação sumativa, os critérios de avaliação e as estratégias para promover a articulação vertical e horizontal do currículo.

A experiência e as competências acumuladas neste âmbito permitiram certamente melhorar a minha compreensão da importância que os documentos acima referidos têm para o desenvolvimento curricular, para a legitimação da EF enquanto disciplina curricular, para a criação de uma identidade e uma cultura própria de um estabelecimento e de agrupamento de escolas. Igualmente, tive a possibilidade de compreender melhor a importância que têm a capacidade e as estratégias de gestão da comunicação a serem desenvolvidas pela coordenação - seja de departamento de expressões como de subdepartamento de EF – e de promoção de tomadas de decisão partilhadas para que os objetivos sejam atingidos (Favinha & Charréu, 2012; Formosinho & Machado, 2008).

3.2 A Escola

Segundo o projeto de intervenção da atual Diretora do AERDL (Silva, 2014), no final do ano letivo 2013/2014 a EBES contava com 968 alunos, distribuídos por 37 turmas – do 5º ao 9º ano de escolaridade -, contando para o desenvolvimento dos seus serviços 84 professores e 19 assistentes operacionais.

Na EBES identificam-se quatro departamentos: ciências sociais e humanas; línguas; matemática e ciências experimentais; e expressões. A disciplina de EF integra o departamento de expressões, em conjunto com a educação visual, a educação visual e tecnológica, a educação musical e a educação especial. Um departamento de expressões com tal dimensão permite uma maior articulação interdisciplinar ao nível das disciplinas que agrega, potenciando a valorização e formação pessoal integral. Contudo, a agregação de um vasto número de disciplinas pode levar a maior dificuldade na valorização individual de cada um dos seus componentes e na articulação interdisciplinar, bem como ao aumento das cadeias de comando, promovendo-se uma gestão à distância (Machado & Alves, 2014).

A avaliação externa levada a cabo pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência no ano letivo 2010-2011 (Inspeção-Geral da Educação e Ciência, 2010) identificou como áreas fortes do extinto Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos, o abandono escolar residual, a ligação estreita e atempada entre escola e família, e o papel desempenhado pelos educadores de infância, professores titulares de turma no 1.º ciclo, e dos diretores

de turma nos 2.º e 3.º ciclos, junto dos alunos, pais e encarregados de educação, bem como dos restantes docentes da turma, como forma de prevenir o insucesso e o abandono escolar. Em relação às áreas débeis destacam-se: a falta de autonomia, de hábitos e métodos de estudo e de trabalho de alguns alunos; as taxas de retenção elevadas nos 7º e 8º anos do Ensino Básico (2009-10) e algum outro insucesso educativo; o elevado número de alunos por turma; a articulação vertical e horizontal; a presença de alguns focos de indisciplina; e a existência de algum absentismo.

Tendo em conta os pontos fortes e debilidades acima referidos e os dados observados no projeto de intervenção da atual Diretora do AERDL é possível constatar que a maioria dos pontos referidos como áreas fortes e débeis do extinto Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos ainda se manifestavam no decurso do ano letivo 2013-2014 no AERDL. Visto que pouco parece ter mudado, considero importante refletir e investigar, em documentos futuros, nomeadamente no projeto educativo, o que está a ser feito e o que mais poderá ser feito para procurar debelar os problemas identificados.

A EBES foi construída em 1950, sendo constituída por um edifício central, três corpos independentes, campos de jogos, pátios e jardim. No edifício central situam-se as salas de aula normais, os serviços administrativos, o SASE, a coordenação da escola, sala de diretores de turma, sala de atendimento aos Encarregados de Educação, laboratório, salas de informática, sala de professores, biblioteca, auditório, sala de educação especial, sala de acompanhamento aos alunos e sala de apoio de Matemática. Nos restantes corpos, independentes, existem: o clube de artes e a papelaria; salas de Educação Musical, salas de EV/EVT/ET, um pequeno ginásio (ginásio C) e uma sala multiusos (sala de estudo, ludoteca e Gabinete de Informação e Apoio ao aluno, no âmbito do Projeto de Educação para a Saúde); refeitório, bufete, balneários, ginásios (ginásios A e B), um com palco (ginásio A), sala de ténis de mesa e gabinete de EF.

Os espaços de referência para os professores do subdepartamento de EF, nomeadamente o gabinete de EF e os espaços das aulas de EF, encontram-se separados e distantes dos demais. Desta separação geográfica surge a necessidade de criação de rotinas que levem a que os professores de EF não se cinjam ao seu habitual espaço de trabalho, procurando encontrar momentos de utilização dos espaços comuns a todos os professores, como a sala de professores, por forma a promover o convívio e partilha de informação com os demais professores, algo que foi possível observar na grande maioria dos docentes de EF. É importante que exista partilha das práticas entre docentes, contribuindo para uma articulação curricular nos diferentes níveis e ciclos educativos,

levando à promoção de sinergias e trabalho colaborativo entre docentes (Favinha & Charréu, 2012; Formosinho & Machado, 2008).

No que diz respeito aos espaços disponíveis para a lecionação das aulas de EF a escola dispõe de dois espaços exteriores – pátio principal e pátio superior - e três espaços interiores – ginásios A, B e C. O pátio principal é o maior dos espaços exteriores. Conta com dois campos de jogos - equipados com balizas e tabelas de basquetebol – uma pista de atletismo e uma caixa de areia. O pátio superior é composto por um campo de jogos com balizas e tabelas de basquetebol e um espaço coberto que permite a realização de circuitos de patinagem. O ginásio A é dos espaços interiores aquele de maiores dimensões e com maior polivalência, permitindo a lecionação da maioria das matérias da área das atividades físicas. Os ginásios B e C são espaços interiores de menor dimensão que servem sobretudo como alternativa aos espaços exteriores em caso de condições climáticas adversas ou para situações específicas como o ensino da ginástica ou das danças.

Os espaços disponíveis são polivalentes, em especial os dois espaços exteriores e o ginásio A, possuindo as condições necessárias para a sua utilização para o ensino da EF. Porém seria desejável que ocorressem obras de manutenção e de melhoria, como de resto foi já identificado pela Diretora da AERDL (Silva, 2014), principalmente no que diz respeito ao piso dos espaços exteriores e marcação dos campos. Quanto ao material disponível para a lecionação da EF a escola encontra-se bem apetrechada, permitindo o ensino de todas as matérias nucleares consideradas pelos PNEF.

O facto de a EBES contar com dois ciclos diferentes de escolaridade – 2º e 3º ciclo – foi uma grande oportunidade para a minha formação profissional. Durante o estágio pedagógico fui responsável pela lecionação das aulas de EF a uma turma do 3º ciclo ao longo de todo o ano letivo, todavia o contacto permanente com professores que lecionam no 2º ciclo, seja ao nível da partilha de ideias como pela observação de aulas permitiu também que pudesse ter melhor compreensão de algumas das principais especificidades da lecionação da EF no 2º ciclo, como a gestão dos alunos, as estratégias a serem implementadas para desenvolver a autonomia e responsabilidade dos alunos, o quadro de composição curricular da EF e os critérios de avaliação dos alunos. Este contacto próximo com o 2º ciclo de ensino básico permitiu ainda que pudesse ter melhor noção das principais dificuldades dos alunos na EF nesse ciclo de ensino em geral e da EBES em particular, por exemplo os baixos níveis de desempenho na ginástica e nos jogos pré-desportivos, quando comparados com os objetivos previstos nos PNEF para os anos em questão. O conhecimento destas dificuldades contribuiu para uma melhor compreensão dos dados

observados na conferência curricular de EF ao nível do 3º ciclo de ensino básico da EF neste agrupamento, cuja reflexão apontou para a existência de níveis de desempenho gerais abaixo do que seria desejável nas matérias dos jogos desportivos coletivos e na ginástica de solo.

A existência do 2º ciclo na escola em que foi realizado o estágio pedagógico contribuiu também para que pudesse ter tido a possibilidade de lecionar EF a várias turmas deste ciclo na semana a tempo inteiro permitindo que, enquanto professor estagiário, adquirisse maior noção das capacidades e competências dos alunos deste ciclo nas várias matérias, bem como de estratégias de ensino diversificadas para a superação das necessidades observadas.

A EBES é uma escola que já acolhe núcleos de estágio pedagógico da Faculdade de Motricidade Humana (FMH) há muitos anos, sendo observável a existência de uma relação estreita entre esta escola e a universidade. Segundo Martins (2014) o sucesso das relações estabelecidas entre as instituições de ensino superior e as escolas em que os futuros professores realizam o seu estágio pedagógico são determinantes para a formação inicial dos professores. Este aspeto, associado ao facto que o corpo docente tem mantido grande estabilidade (Silva, 2014), apresentando os docentes abertura e compreensão das necessidades formativas dos estagiários e ainda a existência de uma cultura de cooperação e de partilha de conhecimento, contribuiu muito para a minha formação profissional, já que houve sempre espaço para a discussão de estratégias e observação de aulas, de modo a melhorar o meu processo de ensino-aprendizagem.

3.3 O Subdepartamento de EF na Escola

O subdepartamento de EF da EBES encontra-se dividido em dois grupos: 2º ciclo e 3º ciclo com ensino secundário, sendo que os elementos do grupo do 2º ciclo se encontram todos a lecionar na EBES enquanto o grupo de 3º ciclo e de ensino secundário se encontram divididos pela EBES e Escola Secundária Rainha D. Leonor.

O subdepartamento de EF do AERDL conta com dois subcoordenadores, um para o 2º ciclo e um para o 3º ciclo e ensino secundário. No que diz respeito à subcoordenação do 3º ciclo, encontrando-se o ensino da EF em duas escolas diferentes, ao contrário do 2º ciclo, considero que seria desejável que fossem desenvolvidas estratégias para que a subcoordenação deste ciclo pudesse ter maior contacto presencial em ambas as escolas. Tais estratégias deveriam procurar melhorar algumas das necessidades identificadas, seja no projeto de intervenção da Diretora como nas entrevistas realizadas a diferentes

docentes de EF do AERDL, tais como: a articulação vertical e horizontal do currículo, as relações interpessoais dos docentes do subdepartamento, o trabalho colaborativo, a compreensão das especificidades de cada escola e o desenvolvimento de uma cultura de agrupamento.

A utilização dos diferentes espaços pelos diferentes professores de EF obedece a um *roulement* que tem as seguintes premissas: as turmas, ao longo dos três tempos letivos semanais deverão ter a possibilidade de passar pelos três espaços principais – Ginásio A, Pátio Principal e Pátio Superior; os espaços exteriores contam com alternativas devidamente estabelecidas para quando é impossível a sua utilização – Ginásio B é alternativa ao Pátio Principal e Ginásio C é alternativa ao Pátio Superior.

Na fase inicial do estágio pedagógico a professora orientadora solicitou aos professores estagiários que realizassem uma caracterização das instalações. A reflexão à caracterização feita leva a observar que a conjugação dos diferentes espaços permite a elaboração de um planeamento eclético ao longo de cada semana, uma vez que o *roulement* prevê a utilização de três espaços diferentes nos três tempos letivos de cada turma, exponenciando as possibilidades de escolha e de decisão do professor quanto às opções a serem tomadas relativamente às matérias a serem lecionadas. Esta opção estratégica vai ao encontro das orientações presentes nos PNEF (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001), permitindo uma fácil construção de unidades de ensino politemáticas, bem como uma organização curricular das matérias que se possa enquadrar mais facilmente com as necessidades dos alunos.

Numa análise mais pormenorizada observam-se algumas limitações, que contudo não obstem a que o desenvolvimento curricular seja prosseguido com sucesso. Como havia sido referido anteriormente, alguns espaços carecem de obras de melhoria que sendo feitas poderão proporcionar melhores condições para a leção da EF, promovendo-se ainda condições para que os espaços sejam mais polivalentes, em especial no que diz respeito aos espaços exteriores. Considera-se que seria importante que pelo menos um dos espaços exteriores fosse coberto, já que os espaços alternativos – ginásio B e ginásio C – são espaços pouco polivalentes. Desse modo diminuir-se-ia o impacto que as condições meteorológicas adversas possam ter no desenvolvimento curricular e na leção de algumas matérias como os jogos desportivos coletivos e a maioria das disciplinas do atletismo. A este nível é exemplificativo o caso da turma que me foi atribuída que devido à pluviosidade apenas teve a possibilidade de realizar o salto em comprimento, a corrida de estafetas e o basquetebol em quatro, cinco e sete aulas, respetivamente. A própria continuidade pedagógica desejável no ensino das matérias,

como prevista nas diferentes unidades de ensino, seria de algum modo posta em causa já que o ensino destas matérias acabou por ocorrer com grande distância temporal, devido às constrições meteorológicas, especialmente no que diz respeito ao salto em comprimento e à corrida de estafetas, comprometendo a aprendizagem dos alunos de modo significativo.

A lecionação da EF na EBES conta com uma carga semanal de 135 minutos. Ao nível da distribuição das sessões ao longo da semana estas ocorrem num bloco de 90 minutos consecutivos e uma sessão de 45 minutos. De acordo com a *World Health Organization* as crianças devem praticar atividade física diariamente para obter benefícios ao nível da saúde (World Health Organization, 2010). A distribuição da carga semanal da EF por três blocos de 45 minutos separados ao longo da semana é recomendada pelos PNEF (Jacinto et al., 2001) para procurar aproximar-se tanto quanto possível das indicações dadas pela *World Health Organization*. A este propósito considera-se que se possível, seria importante repensar-se a distribuição dos tempos letivos da EF na EBES para que existisse uma maior distribuição semanal das aulas de modo a contribuir para a prática diária de atividade física.

A observação do tempo necessário para a transição entre os espaços de aula, e para recolha e preparação do material nas sessões de 90 minutos dos professores estagiários e da professora orientadora permite-me considerar que haveria ainda vantagens no que diz respeito à otimização do tempo útil de aula caso as aulas decorressem em blocos de 45 minutos. Assim, a preparação do material poderia ser feita pelos alunos antes da aula iniciar e não haveria lugar ao dispêndio de tempo necessário para a transição entre espaços. Para que esta alteração de distribuição das sessões ocorresse seria igualmente desejável um reajuste à distribuição dos horários na escola para permitir que os alunos possam transitar entre aulas de diferentes disciplinas sem comprometer a sua pontualidade, assegurando o tempo necessário para mudarem de roupa e realizarem a higiene pessoal após as aulas de EF.

A EBES conta com sete núcleos de Desporto Escolar (DE) na sua oferta de atividades extracurriculares: voleibol, badminton, basquetebol, boccia, ginástica, patinagem e ténis de mesa. A oferta por parte da escola de atividades extracurriculares de cariz desportivo vai ao encontro da prossecução dos princípios preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei n.º 46/1986, de 14 outubro de 1986 - de contribuir para a realização plena do aluno, não só pela formação para um futuro profissional mas também pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres, promovendo ainda o espírito crítico e um equilibrado desenvolvimento físico. O próprio programa do DE frisa os princípios acima referidos, considerando que a atividade desportiva desenvolvida,

ao nível do DE põe em jogo potencialidades físicas e psicológicas, que contribuem para o desenvolvimento global dos jovens, sendo um espaço privilegiado para fomentar hábitos saudáveis, competências sociais e valores morais e para a promoção do sucesso escolar dos alunos (Ministério da Educação e Ciência, 2013).

Da observação da oferta proporcionada pela EBES considera-se que a escola compreende a importância que o DE tem para a formação integral dos alunos, fornecendo um vasto leque de opções aos seus alunos para motivar a sua participação no DE. A distribuição horária das sessões de treino contudo não permitia que muitos dos alunos pudessem participar já que estas eram realizadas em horários em que diversas turmas se encontravam em aula. Os principais obstáculos para que fosse possível proporcionar horários que pudessem permitir a participação de todos os alunos são as incompatibilidades horárias dos professores de EF e a elevada taxa de ocupação dos espaços desportivos, principalmente nos períodos da manhã. Possivelmente seria interessante considerar uma distribuição diferente dos horários dos alunos e dos professores de modo a permitir uma melhor rentabilização dos espaços desportivos, aumentando a possibilidade para que mais alunos tivessem condições para participar no DE.

A criação do recente agrupamento AERDL e a proximidade entre os seus estabelecimentos de ensino poderá igualmente ter um impacto significativo no aumento da participação dos alunos no DE já que possibilita aos seus alunos a participação em qualquer núcleo de DE no agrupamento, independentemente da escola a que pertençam, como de resto veio a ocorrer ao longo deste ano letivo, em que alguns alunos foram encaminhados para o núcleo de voleibol da Escola Secundária Rainha D. Leonor. A este propósito seria importante que se aumentasse a articulação e a comunicação entre as escolas do AERDL ao nível do DE, permitindo criar uma oferta mais diversificada, seja ao nível dos horários como ao nível das modalidades propostas. Adicionalmente seria uma mais-valia o desenvolvimento de estratégias de divulgação dos diferentes núcleos existentes em todas as escolas do AERDL, algo que não ocorreu de modo deliberado neste ano letivo. A participação dos alunos em ações desenvolvidas em diferentes escolas do agrupamento poderia ainda ser integrada numa estratégia global de construção de uma identidade, de um sentimento de pertença de agrupamento e contribuir em conjunto com a EF para a criação de uma cultura desportiva da escola (Marques, 2006) pela promoção de iniciativas que valorizem a cultura existente e apontem novos caminhos, como previsto no projeto de intervenção da atual Diretora do AERDL (Silva, 2014).

Ao longo do estágio pedagógico, tive a oportunidade de acompanhar dois núcleos de DE, o núcleo de boccia, que contou com seis alunos com necessidades educativas especiais, decorrendo em dois blocos semanais – um de 45 e outro de 90 minutos; e o núcleo de voleibol, que contou com 62 alunos que se desenvolveu em três blocos semanais de 45 minutos. A opção de realizar sessões em três dias distintos permitiu alargar a possibilidade de participação a um número de alunos mais vasto, contudo não foi possível mesmo assim abranger todas as turmas da escola, principalmente aquelas com horário maioritariamente distribuído pelo período da tarde, algo que foi possível acontecer no ano letivo anterior, realizando uma das sessões no período da manhã que no entanto apresentava uma baixa adesão dos alunos e como tal deixou de ser realizada neste ano letivo.

A possibilidade que tive, enquanto professor estagiário, de acompanhar estes núcleos de DE permitiu-me adquirir competências ao nível do planeamento, da condução e da organização, especialmente no caso do núcleo de voleibol, e que tiveram reflexos positivos na melhoria da minha intervenção nas aulas de EF. No núcleo de boccia tive a possibilidade de trabalhar com uma modalidade que conhecia pouco e com alunos com necessidades educativas especiais diversificadas num contexto de microensino o que permitiu que pudesse ter tido maior tempo de contacto em lecionação com os alunos em questão, podendo compreender melhor as características específicas relacionadas com as diferentes necessidades e capacidades dos alunos. Considero que o conhecimento e experiência adquirida neste núcleo permitirá conseguir identificar e estabelecer estratégias mais adequadas para promover a efetiva integração dos alunos nas aulas de EF.

O grupo de EF foi ainda responsável, ao longo do ano letivo, por inúmeras atividades de complemento curricular como o corta-mato e as Eugeníadas. Estas atividades além de contribuírem para a legitimação da disciplina na escola são iniciativas que podem promover a criação de uma identidade de escola e de um sentimento de pertença nos alunos em particular e na comunidade educativa em geral. A participação na organização e desenvolvimento destas atividades permitiu adquirir competências que permitirão no futuro ter uma participação ainda mais ativa na conceção, no desenvolvimento e na organização de atividades de complemento curricular.

3.4 Núcleo de estágio

O núcleo de estágio em que estive integrado, constituído pelas professoras orientadoras e pelos meus colegas de estágio, foi determinante no percurso formativo

realizado no estágio pedagógico. Para tal concorreram muitos fatores associados às tarefas a serem realizadas pelo núcleo de estágio, como por exemplo: (1) a observação e análise das aulas dos pares; (2) a observação de aulas da professora orientadora; (3) realização de autoscopias; e (4) conferências pós-aula.

A observação e análise das aulas dos pares constituiu-se como uma tarefa de caráter determinante, não só no que concerne ao contributo que esta ação teria para mim enquanto professor estagiário a ser observado – seja pela identificação de necessidades de formação, como pelos pontos fortes da intervenção pedagógica do colega, e ainda pela consequente discussão e análise em conjunto proporcionada por estas ações que levaram à identificação de estratégias formativas – mas também nos momentos em que me encontrei a realizar esta tarefa, já que me permitiu desenvolver competências de reflexão e de análise de intervenção pedagógica que seriam de grande valia para a minha formação.

A observação de aulas da professora orientadora foi uma tarefa fundamental para o meu processo formativo, enquanto oportunidade única para que o grupo de professores estagiários se envolvesse colaborativamente na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitissem melhorar a sua prática e as aprendizagens dos alunos, podendo levar ao desenvolvimento de alterações no âmbito da evolução da profissão de docente (concepção do ensino aprendizagem e da prática docente) (Carrasqueira, 2012). Estes momentos afiguraram-se também de real importância para que pudesse conhecer e compreender o processo de intervenção pedagógica - e as estratégias para a sua aplicação - desenvolvido por um professor *expert*. Neste caso em particular, pois tal foi possibilitado pela professora orientadora em questão, estes momentos foram também oportunidades para que pudesse ter intervenção pedagógica, num cenário menos complexo e em que as condições para que tal ocorressem com tranquilidade estavam asseguradas pela ação da professora orientadora.

A realização de autoscopias foi uma técnica de supervisão pedagógica reflexiva utilizada após cada aula lecionada e que visou ajudar e apontar no caminho da reflexão, promovendo esta capacidade no professor estagiário (Ildefonso, 2013). Esta reflexão continuada e sistemática procurava permitir ao professor estagiário que através do questionamento, da reflexão crítica acerca da sua própria experiência, tivesse como objetivo a melhoria da sua prática e, simultaneamente, o desenvolvimento da sua autonomia e competência profissional (Jacinto et al., 2001) e contribuiu para que me sentisse capaz de enfrentar situações novas e diferentes, de tomar decisões apropriadas e fundamentadas num paradigma eficaz que interligasse teoria e prática (Krug, 1996).

As conferências pós aula tiveram carácter semanal e contavam com a presença e participação dos professores estagiários e da professora orientadora de escola, havendo ainda diversas ocasiões em que também a professora orientadora de faculdade esteve presente, sobretudo em situações posteriores a observações pedagógicas por esta realizadas aos professores estagiários. As conferências resultavam das autoscopias dos professores estagiários e da observação pedagógica dos seus pares e da professora orientadora e foram momentos de suma importância no meu processo de formação enquanto momento em que se analisam as aulas desenvolvidas, seja ao nível da condução como ao nível das decisões tomadas e concretizadas de planeamento e de avaliação. Estes momentos seriam uma concretização da estrutura geral de supervisão pedagógica identificada por Onofre (1996a), uma vez que neles se observava todo o ciclo estabelecido para a supervisão pedagógica. Nestes momentos realizava-se uma avaliação e controlo da prática pedagógica do professor estagiário, que levava a um constante reforço ou reformulação do seu plano individual de formação através de um contínuo diagnóstico de problemas e dificuldades atuais do professor estagiário.

No decorrer do processo de formação inerente ao meu estágio pedagógico considero ainda que a intervenção das professoras orientadoras teve uma grande influência na identificação de insuficiências de ensino, a determinação da sua natureza e das suas causas, bem como na produção de soluções de formação que suportassem a melhoria das minhas competências de ensino.

Randall (1992) e Metzler (1990) realçam a importância e a utilidade da observação sistemática e objetiva do processo de ensino ministrado pelos formandos, de modo a proporcionar *feedback* (FB) de supervisão, específico e focado nos objetivos da formação. Já Pierón (1996), a propósito da supervisão pedagógica, evidencia a importância do faseamento do processo formativo dos professores. Considero que tais considerações foram observáveis na ação das professoras orientadoras, quer pela observação sistemática e objetiva do processo de ensino como pela identificação e estabelecimento das necessidades formativas, bem como da sua priorização e faseamento no decurso do processo formativo ao longo do estágio pedagógico que permitiram focalizar a minha formação nos aspetos que mais condicionavam a minha intervenção pedagógica junto dos alunos.

Determinantes para o meu processo de formação ao longo do estágio pedagógico foram os colegas do núcleo de estágio. A partilha, a solidariedade, a colaboração e a contínua interajuda promoveram melhores condições para que o nosso processo de formação fosse maximizado.

3.5 Turma

A turma à qual lecionei EF durante o estágio pedagógico foi uma turma do 9º ano de escolaridade composta por 20 alunos, dos quais nove eram raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos de idade, sendo que apenas três alunos tinham uma idade superior a 15 anos. Dos 20 alunos que compunham a turma apenas quatro não pertenciam à turma no ano transato. Destes, dois eram alunos repetentes, os outros dois eram alunos provenientes de outros estabelecimentos de ensino.

Qualquer processo de intervenção pedagógica deve ter por base uma prévia e continuada contextualização à realidade e intervenientes a que se destina, como é o caso específico do ensino da EF num grupo-turma onde se torna fulcral procurar recolher o máximo de informações pertinentes relativamente aos alunos que o compõem.

A turma, pela informação recolhida junto dos diversos professores da turma, seja nas reuniões mantidas como em situações informais, no que diz respeito ao aproveitamento global, era mediana a fraca, no seu geral, encontrando-se no entanto dois alunos com aproveitamento superior, sendo que um destes foi nomeado para o quadro de honra. No que concerne ao comportamento o Conselho de Turma considerou que a turma apresentou lacunas neste parâmetro, havendo alunos que manifestaram incidência elevada em episódios de mau comportamento reiterado.

Pelas avaliações formativas e sumativas realizadas durante o estágio foi possível verificar que, de um modo geral, o aproveitamento da turma na área das atividades físicas foi satisfatório, tendo sido o atletismo a matéria em que a turma apresentou mais facilidade de atingir o sucesso. Nos jogos desportivos coletivos e no badmínton observou-se uma grande diferença entre os alunos do sexo masculino e do sexo feminino, sendo que praticamente a totalidade dos rapazes alcançaram o nível introdutório nestas matérias, ao contrário da grande maioria das raparigas que não alcançaram o nível introdutório nas matérias abordadas nos jogos desportivos coletivos e no badmínton. A patinagem foi uma matéria que embora apreciada por muitos alunos se apresentou como uma prioridade de ensino, uma vez que a maioria dos alunos não se encontrava no nível introdutório. Na área da aptidão física e na área dos conhecimentos a maioria dos alunos alcançou a zona saudável da aptidão física e as metas de aprendizagem estipuladas para a área dos conhecimentos. No capítulo seguinte serão analisadas as estratégias desenvolvidas para procurar melhorar os aspetos relativos ao aproveitamento e ao comportamento dos alunos na disciplina de EF.

Esta turma contou com dois alunos com necessidades educativas especiais (NEE), abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008. Destes, um contou com currículo específico devido a um défice cognitivo bastante acentuado. Este aluno, uma vez que já havia atingido os 18 anos de idade e se encontrava fora da escolaridade obrigatória, veio a ser alvo de um processo de integração numa instituição por forma a desenvolver as competências necessárias com vista à sua integração no mundo do trabalho. Deste modo o aluno revelou algum absentismo justificado com a sua participação nas atividades de integração do estabelecimento formativo identificado. O aluno, uma vez que contava com currículo específico individual, foi avaliado de forma qualitativa. A outra aluna com NEE sofre de microcefalia e de um consequente défice cognitivo ligeiro associado a uma perturbação de défice de atenção com hiperatividade do tipo misto. Esta aluna contou com um programa educativo individual com adequações curriculares sendo a sua avaliação feita de forma quantitativa.

Considero que o facto de lecionar EF com uma turma que integrava alunos com NEE veio enriquecer a minha formação pois criou-me desafios adicionais. Obrigou-me, antes de mais, a procurar conhecer melhor as problemáticas específicas dos alunos em questão para de seguida identificar as estratégias necessárias para que pudesse promover as melhores condições para que o seu processo de ensino aprendizagem fosse o mais adaptado e adequado possível, de acordo com as suas capacidades e as suas necessidades. Em ambos os casos procurei dar maior número de instruções individualizadas, recorrendo amiúde ao FB do tipo misto e do tipo quinestésico. No caso da aluna com microcefalia houve ainda maior preocupação com a formação de grupos de trabalho em que esta se encontrasse integrada já que a sua autonomia era mais reduzida, havendo ainda questões relacionadas com dificuldades de relacionamento entre esta aluna e alguns alunos, fatores que poderiam levar a que a inclusão da aluna fosse de algum modo comprometida.

A propósito de inclusão, Cortez (2008) refere que os professores, nas suas classes de ensino regular, podem e devem providenciar adaptações instrucionais e curriculares adequadas para todos e qualquer aluno. É pois importante que, enquanto docentes de EF, sejamos agentes fomentadores do espírito inclusivo, promovendo a igualdade e equidade de oportunidades e acessibilidade ao desporto e à atividade física, fomentando ainda o espírito de grupo, a cooperação e a socialização. Observa-se que, para haver uma maior promoção de escolas inclusivas, existe a necessidade de haver maior formação quer no que concerne às distintas deficiências quer relativamente ao conhecimento pedagógico ao nível dos conteúdos e das adaptações possíveis de modo a que possamos garantir uma

efetiva e maior participação ativa de todos os alunos. Para tal, a formação contínua será preponderante para que consigamos acompanhar o desenvolvimento da sociedade onde estamos inseridos, adaptando e pesquisando novas estratégias, novos métodos e novas técnicas de inclusão para que possamos responder da melhor forma aos problemas do dia-a-dia. A falta de investimento em formação, por parte do professor, poderá levar à exclusão de alunos, portadores de deficiências ou não, interferindo e prejudicando a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento psicológico e social.

O facto de grande parte dos alunos serem provenientes da mesma turma teve algumas implicações, tanto positivas como negativas. Assim, pelo facto de os alunos já se conhecerem e terem tido como professor de EF no ano transato uma professora estagiária e as mesmas professoras orientadoras, permitiu-me uma recolha de dados quanto aos alunos mais exaustiva e pormenorizada no que diz respeito às suas competências relativas à EF, ao seu comportamento e atitudes e às rotinas de organização habitualmente utilizadas. Estes dados facilitaram sobremaneira o planeamento das aulas, por um lado porque já traziam algumas rotinas adquiridas nos anos transatos semelhantes às que foram postas em prática por mim. Por outro lado, estes dados facilitaram a formação de grupos de trabalho, principalmente nas duas primeiras etapas de ensino. Em sentido contrário, verificavam-se já algumas relações afetivas negativas entre alunos e conversas paralelas entre os alunos nos momentos de instrução que prejudicavam o clima de aprendizagem.

Como referi anteriormente a recolha de dados relativos aos alunos é fundamental para o processo de intervenção pedagógica. Nesse sentido, desde cedo foram realizadas diferentes tarefas junto do grupo turma de modo a potenciar este processo. Na primeira aula de EF lecionada, foi aplicada uma ficha de identificação do aluno em que se procurou fazer uma caracterização global do aluno em relação às suas situações pessoais, académicas, extracurriculares e médicas. Esta ficha permitiu-me também aferir os interesses dos alunos quanto à EF e às diferentes matérias lecionadas; Posteriormente, em colaboração com os meus colegas de núcleo de estágio, foi criado um teste sociométrico que viria a ser aplicado aos alunos das turmas que lecionávamos. Os dados recolhidos e analisados nas tarefas anteriormente descritas, consubstanciados pelos dados recolhidos ao longo das aulas e dos diálogos mantidos com os diferentes intervenientes no processo educativo dos alunos, em especial com a diretora de turma, viriam a servir de base à construção do estudo de turma. Considero que este último documento é uma mais-valia para o trabalho do professor. Os passos dados para a sua construção, a informação recolhida e a sua posterior análise e interpretação podem permitir ao professor otimizar o processo de intervenção pedagógica e por consequência melhorar

a qualidade da formação dos alunos. A título de exemplo, os dados recolhidos nestas tarefas viriam a servir de base para muitas tomadas de decisão ao longo do ano, principalmente ao nível do planeamento, seja quanto à formação de grupos de trabalho, como relativamente a estratégias de prevenção da indisciplina. Importa ainda referir que o processo de recolha de dados relativos aos alunos, é algo que não tem uma conclusão, deve ser visto como um processo contínuo, devendo o professor encontrar estratégias para identificar as alterações que vão ocorrendo no dia-a-dia dos seus alunos, seja através da observação como de diálogos mantidos com os diferentes intervenientes da comunidade educativa ou outros meios que considere necessários. Concordo que, como Morgado (2004) indica, qualquer decisão pedagógica só ganha um claro propósito quando é adaptada a cada grupo, a cada aluno. Importa pois que conheçamos o melhor possível os alunos com quem trabalhamos para que a nossa intervenção enquanto professores, seja o mais eficaz e adequada quanto nos seja possível, uma vez que todos os fatores desempenham um papel determinante na disciplina e no clima de aula, beneficiando assim a motivação e dedicação dos alunos no processo de ensino aprendizagem.

4. Ser professor numa escola: motor de um processo contínuo – processo de ensino-aprendizagem

4.1 Planear para conduzir e avaliar

Para Bossle (2002), o planeamento consiste numa orientação da ação do professor que serve para organizar e direcionar o trabalho a desenvolver conferindo-lhe coerência com as metas traçadas. Deste modo, o planeamento surge como uma das principais tarefas que o professor deve realizar ao longo do ano, mesmo antes do arranque do ano letivo, dado tratar-se de uma antecipação e previsão organizada e regida por objetivos.

Os processos relativos ao planeamento tiveram início ainda antes do ano letivo se iniciar, a partir da análise do guia de estágio e dos documentos existentes da AERDL e do subdepartamento de EF – regulamento interno de escola, o antigo projeto educativo de escola (PEE), projeto curricular de EF (PCEF), protocolo de avaliação inicial da EBES (PAI), e ainda os PNEF. A análise destes documentos permitiu-me adquirir conhecimentos importantes acerca do contexto em que a escola se encontra inserida, conhecer a estrutura organizativa existente e as linhas orientadoras do projeto curricular de EF da EBES que serviriam de base para o trabalho que viria a ser desenvolvido. Um aspeto muito relevante

e facilitador do meu trabalho enquanto futuro professor foi verificar a consistência existente entre as linhas orientadoras do PCEF, o PAS e o PAI da EBES e os PNEF.

O primeiro contacto com a escola deu-se no início de setembro, tendo havido a possibilidade de tomar contacto com parte do pessoal docente, não docente e dos órgãos de gestão. Este primeiro contacto serviu também para estabelecer os passos seguintes a serem dados ao nível do planeamento antes de se iniciar o ano letivo: planear três aulas de adaptação, criar uma ficha de identificação do aluno, uma aula de apresentação e ainda dar início à preparação do plano individual de formação (PIF).

A elaboração do PIF foi uma tarefa de especial importância para o meu processo de aprendizagem. A análise e reflexão acerca das competências a serem desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico permitiu-me estipular as tarefas a serem levadas a cabo para a sua concretização, bem como identificar algumas das dificuldades que iria enfrentar no seu desenvolvimento e as estratégias a pôr em prática para superar estas necessidades de formação. O concretizar desta tarefa, que contou com trabalho colaborativo e partilha de informações com os colegas de núcleo de estágio e as professoras orientadoras, permitiu que pudesse focar o meu processo formativo nas necessidades mais prementes ao longo do ano letivo. No meu entender o processo de construção do PIF não deve terminar aquando da sua entrega. Este é, a meu ver, um processo contínuo. A superação das necessidades para a aquisição de competências deve levar à criação de novos objetivos formativos.

É ainda importante referir a estreita relação que tem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e aquele relativo ao professor. A análise, a reflexão e o planeamento relativamente ao processo de formação são potenciadores da melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com quem o professor trabalha.

A primeira tarefa de planeamento diretamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos foi do tipo de planeamento de curto prazo, a elaboração de três aulas de adaptação. A possibilidade de poder realizar três aulas de adaptação, onde lecionei matérias em que sentia ter maior domínio, permitiu que pudesse ter um primeiro contacto com os alunos num contexto mais confortável e em que sentisse mais segurança na sua execução, levando a que os meus níveis de autoconfiança pudessem ser superiores. Estas aulas foram importantes para a minha adaptação à escola, aos espaços de aula e permitiram também estabelecer algumas regras e rotinas de funcionamento, além de recolher alguns dados quanto às aprendizagens dos alunos nas matérias abordadas. Embora fosse minha intenção, não me foi possível recolher dados de modo consistente,

em grande parte por me encontrar muito centrado sobre o meu desempenho e no cumprimento do planeamento.

A preparação e realização da ficha individual do aluno permitiu que fosse feita a recolha de dados relacionados com os alunos e com as suas perceções acerca da disciplina de EF numa fase inicial e assim poder dar início à preparação do plano anual de turma (PAT).

Em simultâneo com a realização das aulas de adaptação, foi realizada a preparação do planeamento da primeira etapa de ensino, que considerou o período de avaliação inicial. A sua elaboração passou antes de mais pela leitura e análise do protocolo de avaliação inicial, ao que se seguiu uma posterior reestruturação em conjunto com o subdepartamento de EF. Este passo permitiu retirar subjetividade à avaliação dos desempenhos dos alunos nas diferentes matérias da área das atividades físicas, clarificando os indicadores previstos para cada nível de especificação. Esta tarefa foi também muito útil para uniformizar os procedimentos entre as duas escolas da AERDL, levando à criação de melhores condições para a construção do plano plurianual. Pessoalmente esta tarefa foi muito enriquecedora, uma vez que me permitiu desenvolver o meu conhecimento acerca dos PNEF, uma das minhas necessidades formativas.

O passo seguinte foi o de calendarizar a etapa de avaliação inicial (AI). Na EBES, a organização do ano letivo para a disciplina de EF é por etapas, como recomendado pelos PNEF (Jacinto et al., 2001). Esta tarefa haveria de ser construída em conjunto pelos elementos do núcleo de estágio, salvaguardando as especificidades das diferentes turmas. A calendarização da AI foi muito facilitada pelo *roulement* de espaços e pela prévia análise das matérias que poderiam ser lecionadas nos diferentes espaços. Na preparação desta calendarização foram também consideradas estratégias e aulas realizadas nos espaços alternativos para a possibilidade de existência de condições meteorológicas adversas, sem que a planificação fosse afetada. Deste modo, priorizando as aulas realizadas nos espaços exteriores, houve a possibilidade de concretizar o planeamento estabelecido, pelo menos no que diz respeito às condições necessárias para que tal acontecesse. Infelizmente, fruto de dificuldades relacionadas com a condução das aulas, correta gestão do tempo de aula e domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo em algumas matérias lecionadas, não foi possível realizar todas as provas de aptidão física estabelecidas – ficando a faltar as provas de flexibilidade – e realizar uma observação coerente do desempenho dos alunos na ginástica acrobática. Para as dificuldades sentidas terá concorrido alguma incapacidade no planeamento das rotinas de gestão e organização, em especial na

formação de grupos de trabalho que é um dos principais elementos para o sucesso do processo ensino-aprendizagem (Morgado, 2004).

Assim, ficaram algo comprometidos os principais objetivos da etapa de AI: a recolha de informações sobre os níveis que os alunos apresentam, as possibilidades de desenvolvimento dos alunos nas diversas áreas de extensão da EF (atividades físicas; aptidão física; e conhecimentos), as prioridades de desenvolvimento ao nível das matérias, dos alunos e dos conteúdos (Carvalho, 1994; Jacinto et al., 2001; Rosado, 2003).

A etapa de AI deve servir como momento de recolha de informações, mas também como momento de aprendizagem, para os alunos e para o professor. Esta etapa permitiu-me ter o primeiro contacto com a realização de aulas de cariz politemático, neste estágio pedagógico, já que as aulas de adaptação que lecionei foram de cariz monotemático. Estas aulas permitiram-me experienciar algumas dificuldades ao nível da gestão do tempo, seja ao nível do tempo de instrução, como na condução e na avaliação, aspetos que serão desenvolvidos nos subcapítulos seguintes. Ao nível do planeamento desta etapa senti a necessidade de realizar reajustes continuamente, à semelhança de outros professores estagiários (Inácio et al., 2014; Teixeira & Onofre, 2009), essencialmente no que diz respeito ao planeamento dos momentos de instrução que tendiam a ser excessivamente longos.

Para o planeamento da AI dos alunos além da calendarização, tendo por base o PAI da AERDL e levados em conta os recursos materiais, temporais e espaciais, foram construídas grelhas de registo para a recolha dos dados relativos às competências dos alunos nas diferentes matérias que compõem a EF. Inicialmente estas grelhas de registo foram construídas em conjunto pelo núcleo de estágio. Porém, com o decorrer do tempo, cada um dos elementos do núcleo sentiu a necessidade de ajustar e personalizar estas grelhas. Por exemplo, inicialmente as fichas de registo organizavam os alunos por grupos de trabalho (anexo 1), algo que viria a alterar, organizando os alunos por ordem alfabética. Tal deveu-se a necessidades sentidas de realizar ajustes à formação dos grupos durante as aulas, tornando-se mais difícil identificar os alunos nas listas em caso de reordenação. Uma personalização adicional foi realçar os alunos mais difíceis de caracterizar e os indicadores que considerava chave serem observados nos vários casos para a determinação dos níveis de especificação dos alunos nas diferentes matérias (anexo 2).

Durante o período de AI foi também elaborado o PAT, que foi algo comprometido pela dificuldade sentida na recolha de dados completos e consistentes dos desempenhos dos alunos nas diferentes matérias, como havia já referido, em especial nas primeiras aulas da AI, aulas em que as fichas de registo não se encontravam ainda ajustadas às minhas

reais necessidades. Adicionalmente, nesta fase inicial senti dificuldades em proceder a observações consistentes por deficiente definição de estratégias de observação, procurando observar todos os alunos em todas as situações de aprendizagem, algo que se afigurou como uma tarefa impossível, levando a que não estivesse em posse de todos os dados relativamente aos diferentes indicadores para os vários níveis de aprendizagem das diferentes matérias. A estratégia a ser utilizada deveria ter passado por identificar os alunos mais difíceis de caracterizar e focar nestes a minha observação, como refere Carvalho (1994), em vez de procurar observar todos os alunos, indiscriminadamente, em todas as matérias lecionadas em cada aula.

Outro ponto que concorreu para as dificuldades sentidas na observação dos alunos foi a deficiente formação de grupos de trabalho que levou a que houvesse dificuldade em observar as reais competências dos alunos, em especial nos jogos desportivos coletivos. Por exemplo, na matéria voleibol a formação de grupos de trabalho algo heterogéneos levou a que não conseguisse observar com maior coerência o nível de especificação de alguns alunos que se poderiam encontrar no nível introdutório, pois a dificuldade de dar continuidade ao jogo por parte dos alunos menos hábeis levava a que não pudesse observar o enquadramento e o toque de dedos dos alunos com mais competências nesta matéria.

As estratégias a utilizar para o processo de recolha das observações das aprendizagens foi uma dificuldade sentida nesta etapa de ensino. Inicialmente optei por realizar o registo ao longo da aula mas rapidamente verifiquei que esta estratégia trazia inúmeras desvantagens já que me encontrava demasiado focado no registo com claras repercussões no tempo de observação das aprendizagens dos alunos, comprometendo ainda o processo de ensino aprendizagem. Após discussão com o núcleo de estágio relativamente a esta dificuldade que sentimos, optei por passar a realizar o registo em curtos momentos da aula e principalmente após o término de cada aula.

O processo de AI das aprendizagens dos alunos foi igualmente realizado no núcleo de Desporto Escolar (DE) de voleibol. Este processo decorreu nas primeiras semanas de outubro, para identificar as principais necessidades formativas de cada aluno e posteriormente ser estabelecido: (1) um planeamento anual; (2) os mesociclos e microciclos de treino, (3) e os objetivos e tarefas de aprendizagem para cada aluno ou grupo de alunos, promovendo a criação de grupos de trabalho como estratégia de ensino-aprendizagem.

Importa referir que desde o primeiro momento o professor responsável pelo núcleo de DE demonstrou grande espírito de colaboração, proporcionando-me todas as condições

para que eu pudesse desenvolver as minhas competências de modo autónomo, assim como ter a possibilidade e a responsabilidade de organizar e preparar as várias tarefas burocráticas, de planeamento e de condução das sessões de treino, após análise e discussão das propostas para cada uma delas. Estas condições proporcionadas tiveram efeito quase imediato, tendo eu ficado a cargo da divulgação do núcleo de DE de voleibol - através da afixação de um cartaz e da passagem de informação através dos professores de EF e dos alunos que frequentavam o núcleo. Posteriormente, após formação junto do professor responsável, procedi à criação dos documentos necessários para a formalização da inscrição dos alunos no núcleo de DE e sua inscrição na plataforma de gestão do DE, bem como da preparação do dossier em que constariam os documentos inerentes ao núcleo em questão (dados dos alunos, autorizações, folhas de presenças, folha de registo dos sumários, regulamentos das atividades, documentos relativos aos encontros e competições e planeamento dos treinos). Considero que a realização de todas estas atividades constituiu um aspeto positivo na minha formação, pois, desta forma, fiquei a par de todo o trabalho que é feito na organização e preparação prévia de um núcleo de DE.

O contexto acima mencionado veio exigir mais de mim, obrigando-me a ter uma maior participação ao nível de todas as dimensões do processo de ensino-aprendizagem e como tal permitiu melhores condições para que o meu processo de formação fosse mais enriquecedor.

É importante referir que o grupo de alunos que faziam parte do núcleo tinha características especiais quanto à sua frequência nas sessões de treino. Assim, existiam três sessões semanais, de 45 minutos cada, contudo nem todos os alunos estavam presentes e inscritos em todas as sessões, havendo mesmo uma grande variabilidade na participação destes nos treinos. Por outro lado ao serem criadas as condições para que os alunos pudessem escolher a frequência e os dias em que frequentavam as sessões deste núcleo de DE levava a que um maior número de alunos participassem, como são disso exemplo três alunos com NEE que podiam apenas participar em uma das sessões devido a outros compromissos académicos. Estas decisões estratégicas estão de acordo com o programa do DE para 2009-2013 que aponta como grande missão:

(...) contribuir para o combate ao insucesso e abandono escolar e promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudável e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas (...) e fazer com que todos os alunos do sistema educativo pratiquem regularmente atividades físicas e desportivas (Ministério da Educação, 2009, p.4)

O que se verifica em consonância com o artigo 5º do Decreto-Lei nº 95/91 de 26 de fevereiro de 1991 que define o DE como:

(...) o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo realizadas enquanto complemento ao currículo e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo (p.943).

Ao nível do planeamento, como referi, tive a possibilidade de, em estreita colaboração com o professor responsável, desenvolver um processo de AI para os alunos. Para a sua construção em muito contribuiu o conhecimento adquirido na preparação da etapa de AI para a disciplina de EF e a participação no processo de uniformização do PAI da AERDL. Deste modo foi-me mais fácil determinar a calendarização da AI, criar situações de avaliação e de aprendizagem, bem como de construção de grelhas de registo (anexo 3). No caso do DE, ao contrário da EF, consegui realizar uma recolha de registos muito consistente. Tal estará muito ligado ao maior tempo para a realização da AI de uma só matéria do que tive à disposição no caso da EF. Outro aspeto importante será também a maior familiarização com o voleibol relativamente a outras matérias, o que me permitiu realizar a observação de modo mais consistente e célere, em comparação com a patinagem, matéria que nunca havia tido contacto.

Com base nos dados recolhidos no PCEF, nas fichas de identificação do aluno e principalmente na AI – já que os dados recolhidos nesta etapa de ensino é que possibilitam ao professor tomar as decisões pedagógicas, nomeadamente ao nível dos objetivos a trabalhar para a orientação do ano letivo para cada turma (Carvalho, 1994) - estavam criadas as bases para a construção do planeamento a longo prazo para a turma, o PAT (anexo 4).

A construção do PAT teve como propósitos (1) a caracterização dos recursos humanos, temporais e espaciais, (2) a caracterização da turma, a definição dos objetivos a longo e curto prazo, (3) a definição dos objetivos específicos para as etapas de ensino e para os grupos de nível de especificação, (4) as estratégias e os estilos de ensino previstos, (5) e ainda o modo como iriam ser feitos os processos de avaliação formativa e sumativa.

O PAT foi um documento que me serviu como referência e orientação de todo o processo de ensino-aprendizagem, bem como das diferentes etapas e unidades de ensino, no sentido de garantir que as decisões nelas tomadas formassem uma unidade pedagógica coerente, no decurso de todo o ano letivo. Como havia previsto no PIF a sua elaboração

foi um grande desafio para mim, ao nível da seleção e organização dos conteúdos mas principalmente em prognosticar com eficácia o percurso dos alunos ao longo e no final do ano letivo e, selecionar objetivos e tarefas de aprendizagem para os diferentes grupos de nível nas diferentes etapas. Também Teixeira e Onofre (2009) e Inácio et al. (2014) indicam que as principais dificuldades dos professores estagiários se revelam ao nível do planeamento e da avaliação do desempenho dos seus alunos, sugerindo Inácio et al. (2014) que a falta de linhas orientadoras para a construção do plano anual de turma, publicadas ou previamente lecionadas aos professores estagiários revelam possíveis lacunas na fase de formação inicial dos futuros professores. O primeiro obstáculo foi a deficiente recolha de dados em algumas das matérias observadas na AI. Não me encontrando seguro das competências dos alunos tive maior dificuldade em prognosticar a sua evolução e por consequência em selecionar objetivos intermédios para estes nas diferentes etapas de ensino. Adicionalmente, o meu inferior conhecimento pedagógico do conteúdo de algumas matérias a lecionar – casos da patinagem, danças e ginástica acrobática – dificultou sobremaneira a seleção das tarefas de aprendizagem para os diferentes grupos de trabalho. Para suprir estes obstáculos e necessidades de formação foi muito importante (1) a discussão tida com o núcleo de estágio, com a professora orientadora e ainda com diferentes professores do subdepartamento de EF que tiveram uma postura extremamente colaborativa a todos os níveis; e ainda o (2) estudo autónomo, por forma a selecionar ou criar exercícios e progressões pedagógicas para as diferentes matérias.

Importa referir que a construção do PAT foi um processo contínuo e dinâmico, fruto das reflexões realizadas acerca do processo de ensino-aprendizagem realizados ao longo do ano letivo, como recomenda Raposo (2002) que entende que o processo de planeamento não termina com a execução do plano, devendo ser entendido como um processo contínuo e dinâmico, integrando mecanismo intrínsecos de autoavaliação que promovam adaptações constantes do mesmo. A título de exemplo, no final do segundo período, após análise das aprendizagens dos alunos à altura, foram feitas alterações à calendarização, ao número de unidades de ensino e à prevalência das matérias lecionadas nesta etapa. Para esta tomada de decisão concorreram diversos fatores como constrangimentos relacionados com a colaboração da escola na organização do DE nacional – aspeto que viria a inviabilizar a realização de algumas das aulas inicialmente previstas - e a observação das matérias que poderiam condicionar de modo mais determinante o sucesso dos alunos - badmínton, patinagem, basquetebol e andebol – em consonância com as orientações dos PNEF que fomentam a criação de oportunidades

acrescentadas de recuperação aos alunos com dificuldades mais significativas na etapa final do ano (Jacinto et al., 2001).

A construção de um documento de planeamento de longo prazo foi igualmente realizado no núcleo de DE. Na base do planeamento foram tidos em conta (1) os resultados da AI realizada, (2) os objetivos gerais para o núcleo de DE – em consonância com os objetivos previstos no programa nacional do DE (Ministério da Educação e Ciência, 2013), e ainda (3) os objetivos por escalão de competição, tendo em conta as especificidades da forma jogada. Dadas as características específicas de frequência dos alunos já mencionadas e os resultados da AI, a principal estratégia utilizada para o desenvolvimento das aprendizagens passou pela definição e formação de grupos de nível com tarefas ajustadas aos alunos de acordo com as suas competências, independentemente do escalão competitivo em que estes se pudessem encontrar. Tal estratégia foi fundamental para o desenvolvimento e organização das sessões de treino e das aprendizagens dos alunos, permitindo que estes conseguissem aumentar os seus níveis de autoconfiança, principalmente pela realização de tarefas de aprendizagem em que conseguiam atingir mais facilmente o sucesso.

O planeamento previsto para a lecionação da EF passou também pela construção dos planos de etapa (PE) – planeamento de médio prazo. Para Rosado (1998), os PE são um contributo único para a concretização dos objetivos anuais, uma vez que permitem organizar os objetivos por um período do ano que se distingue dos restantes. A definição de objetivos intermédios - divididos pelas várias etapas de ensinos - para a consecução dos objetivos finais – previstos no PAT - permitiu-me organizar e estabelecer as tarefas de aprendizagem para os vários grupos de nível de modo mais assertivo. A produção de balanços de cada etapa de ensino foram determinantes para analisar a evolução das aprendizagens dos alunos e para produzir, sempre que tal se verificou necessário, reajustes ao PAT e, por consequência, às seguintes etapas de ensino. As principais dificuldades sentidas na elaboração destes documentos ocorreram na construção do plano de segunda etapa, devido à minha inexperiência na sua elaboração e por tal ocorrer praticamente em simultâneo com a elaboração do PAT. Esta situação viria a ser ultrapassada cada vez com maior sucesso nos PE sucessivos, graças a um maior conhecimento pedagógico do conteúdo e de capacidade de observação das aprendizagens dos alunos e ainda devido aos balanços de etapa realizados que permitiram sempre maior especificação e assertividade nos objetivos definidos para os alunos como também para a minha própria formação.

À semelhança da EF também no núcleo do DE houve a construção de planos de médio prazo – mesociclos de treino. Estes mesociclos tiveram como ponto de referência o calendário competitivo. Assim, o primeiro mesociclo correspondeu ao período competitivo, o segundo ao período competitivo e o terceiro ao período de transição. Ao contrário da lecionação da EF não houve lugar a um balanço escrito no final de cada etapa, antes um balanço geral do acompanhamento do DE que abrangeu mais do que um mesociclo no caso do primeiro período letivo, tal aspeto poderia ter sido enriquecedor e como tal deverá ser tido em conta numa situação futura.

O planeamento da lecionação de EF envolveu ainda a construção de planeamento de curto prazo - unidades de ensino (UE). Estes planos reportam-se a um conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos, como afirma Jacinto et al. (2001), contendo informações mais operacionais que os planos de médio e de longo prazo. Por exemplo, os planos de UE, além de indicarem os objetivos e tarefas de aprendizagem, consideravam também as tomadas de decisão relacionadas com as demonstrações, o questionamento, as rotações dos grupos por aula, o posicionamento e deslocamento do professor e as prioridades de acompanhamento ao longo das aulas, bem como as estratégias para a realização da avaliação dos alunos.

A elaboração dos planos de UE foi essencial para organizar o processo de ensino-aprendizagem e teve considerável impacto no meu processo de formação, contudo foi uma tarefa que se revelou de elevada dificuldade na fase inicial, em especial na primeira e segunda UE. Considero que o principal motivo para as dificuldades sentidas terá sido a inexperiência que tinha na construção de planeamentos de sessões politemáticas, assegurando a diferenciação do ensino, uma instrução adequada, bem como das tarefas a desenvolver para assegurar um efetivo acompanhamento das tarefas de aprendizagem.

Nos planos de UE procurei, como recomenda Mawer (2014), registar os meus planos de gestão, de modo a que o desenvolvimento das aulas não fosse comprometido por falta de atenção aos aspetos organizacionais. A minha intenção e o meu foco neste sentido foi algo indiscriminado, procurando que os planos de UE fossem tão exaustivos quanto possível, uma vez que as minhas necessidades de formação ao nível da organização e gestão da aula eram vastas, principalmente ao nível da condução, como será observável no subcapítulo “conduzir para planear e avaliar”. O elevado número de necessidades formativas levou a que não conseguisse superar qualquer uma delas por completo nas primeiras unidades de ensino. Para que tal viesse a acontecer em muito contribuiu a contínua discussão feita em conjunto com o núcleo de estágio, as reflexões realizadas nas autoscopias de cada aula e os balanços de cada UE. Estas tarefas,

sobretudo os balanços de UE, permitiram-me analisar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, recolhendo dados para a tomada de decisões quanto à construção dos planeamentos sucessivos, realizando ajustes aos planeamentos de médio e longo prazo, sempre que tal fosse necessário. Estes balanços também contribuíram para o meu processo de formação, na medida em que me permitiram ganhar maior perspetiva das necessidades de formação mais prementes, estabelecendo uma escala de prioridades e focalizando a minha formação em pontos específicos a cada UE.

O planeamento de curto prazo no núcleo de DE foi concretizado pelos microciclos (anexo 5). Estes microciclos, visavam a operacionalização dos objetivos preconizados para cada escalão competitivo ao longo do ano, em períodos de tempo reduzidos. A definição de microciclos permitiu uma melhor organização do processo ensino-aprendizagem, maior especificação dos objetivos operacionais e maior adequação das tarefas de aprendizagem, pois que, à semelhança do que ocorreu na lecionação da EF, no DE também foram realizados balanços dos planeamentos de curto prazo. Estes balanços, pela elevada componente reflexiva inerente, em muito contribuíram para a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem, seja pela reflexão e definição de estratégias relativas à organização e gestão das sessões de treino como pela análise das aprendizagens dos alunos que levava a que fossem realizadas alterações na formação dos grupos de nível, ajustando as tarefas de aprendizagem às competências dos alunos ao longo do ano letivo.

As tarefas de planeamento respeitantes a processos de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo envolveram ainda a semana a tempo inteiro e a lecionação da educação e expressão físico-motora numa turma do 1º ciclo de escolaridade. Ambas as tarefas foram planeamentos de curto prazo, integradas nos planeamentos de médio e longo prazo preconizados pelos professores de cada turma. Na base dos planeamentos elaborados esteve a troca de informações e definição dos objetivos operacionais para as aulas em questão com os professores de cada turma. Um aspeto relevante e facilitador da elaboração do planeamento a ser tido em conta foi a decisão de manter a organização e gestão das aulas semelhante àquela que os professores normalmente utilizam, embora estes tivessem, gentilmente, indicado que poderia fazer as alterações necessárias para que me sentisse mais confortável. Considerei e transmiti que seria mais interessante para a minha formação que isso não acontecesse, preferindo adaptar-me e integrar-me nas condições que eles mesmos haviam estipulado para si. Deste modo pude retirar ilações e aprendizagens quanto à utilização de diferentes estratégias relativamente aos aspetos organizativos e às regras e rotinas que cada professor adota para as suas turmas. Aliás, mais que ilações, questões e possíveis cenários foram levantados o que me levou a

ponderar soluções mais diversificadas para o meu futuro enquanto profissional da educação. O contacto que tive com a realização de aulas de cariz monotemático, por exemplo, permitiu-me compreender melhor as vantagens e desvantagens que estas têm. Sendo que as desvantagens cobrem na maioria das situações as vantagens. No entanto, é muito importante conseguir compreender as condições e necessidades de cada turma e cada aluno para que se possam retirar ilações claras, havendo situações em que as vantagens se sobrepõem às desvantagens.

Esta foi ainda uma experiência que permitiu que tivesse maior noção das diferenças existentes entre alunos de diferentes idades nas várias matérias, bem como de estratégias de ensino para a superação das necessidades observadas.

A experiência de lecionação da expressão e educação físico-motora permitiu-me ter a possibilidade de realizar um bloco de duas aulas em colaboração com uma professora titular e ainda a partilha de ideias com os meus pares de núcleo quanto a diferentes perspetivas e estratégias de intervenção pedagógica neste contexto específico.

Para a consecução do planeamento desta tarefa foi determinante o enquadramento prévio dos recursos disponíveis, que se afiguraram parcos em geral, limitando e muito as opções quanto às escolhas das atividades a serem propostas, algo que é contraproducente, já que nestas idades é muito importante que a criança tenha a possibilidade de experimentar o máximo de materiais e de ações e gestos motores que seja possível, mantendo sempre presentes as regras de segurança. No caso da escola em que foi desenvolvida a tarefa torna-se muito difícil possibilitar às crianças esse tipo de experiências, levando a que a ação do professor no ensino das competências curriculares previstas seja quase uma impossibilidade e que a sua motivação e dos alunos seja posta em causa, face à inexistência de condições para a realização das atividades.

4.2 Conduzir para planear e avaliar

A condução do ensino, enquanto âmbito da organização e gestão do ensino e da aprendizagem, depende de quatro grandes dimensões: a organização, a instrução, o clima relacional e a disciplina (Siedentop, 1991).

A dimensão organização, para Onofre (1996a), reporta-se à gestão temporal, espacial, material e ainda à gestão dos alunos. Esta dimensão, afigurou-se como uma das minhas principais prioridades de formação durante a primeira etapa de formação. A gestão temporal da instrução inicial e das tarefas de aprendizagem foi um aspeto em que revelei inicialmente dificuldades que seriam debeladas progressivamente, ao longo do ano letivo,

após este aspeto ter sido considerado uma prioridade de formação e havendo sido determinadas as estratégias necessárias para que esta necessidade de formação fosse colmatada. As estratégias passaram principalmente pelo estudo e ensaio mais detalhado dos momentos de instrução, procurando ser mais breve e assertivo na sua realização. As melhorias verificadas nos momentos de instrução inicial, principalmente ao nível da assertividade, levaram a que o controlo do tempo fosse feito de modo mais eficiente e por consequência que os tempos de prática fossem superiores; e que houvesse menor incidência de problemas de disciplina.

A gestão do material e dos espaços foi um aspeto que na sua globalidade foi conseguido. As principais dificuldades relacionaram-se com os ajustes a serem realizados no decorrer das aulas e arrumação do material no final das aulas, em especial no ginásio A. A dificuldade de gestão dos espaços verificou-se principalmente no caso de ausência de alunos e consequente reformulação dos grupos de trabalho, como foi disso exemplo uma UE que contou com badmínton em que dois alunos não realizaram as aulas por incapacidade física, tendo ficado um campo livre, numa aula. Esta situação, após discussão no núcleo de estágio veio a ser colmatada, tendo sido reformulados os grupos de trabalho, permitindo a eliminação de um dos campos de badmínton, aumentando a largura dos existentes, com consequentes vantagens para a aprendizagem dos alunos. A arrumação do material no final das aulas no ginásio A foi um aspeto que tive alguma dificuldade em melhorar, devido a incorreta gestão temporal. A incorreta gestão levava muitas vezes a que procurasse acelerar esta tarefa, contribuindo ativamente na arrumação, algo que vim a alterar posteriormente, ficando apenas a orientar o processo de arrumação, permitindo-me ter maior controlo da situação, prevenindo questões de indisciplina e assegurando a segurança dos alunos na realização desta tarefa.

Ainda para a gestão do material e dos espaços, um aspeto tido em conta foi a articulação com os professores que lecionavam antes ou depois de mim nos diferentes espaços utilizados. Tal gestão permitiu que em muitas situações, especialmente no ginásio A, o tempo despendido na montagem ou desmontagem dos materiais fosse minimizado, com vantagens para um aconselhável maior tempo de prática dos alunos (Onofre, 1996a). No futuro procurarei adicionalmente ter em conta a articulação com o planeamento dos demais professores na construção do planeamento anual das turmas que me forem atribuídas.

A gestão dos alunos foi um ponto em que revelei claras dificuldades na primeira etapa de formação. Os motivos para que tal tivesse ocorrido estiveram relacionados com um grande foco no meu próprio desempenho e na operacionalização do planeamento.

Limitando assim a minha capacidade de controlo da turma à distância, o que me terá retirado clarividência quanto à necessidade de reorganizar os grupos de trabalho sempre que tal se justificava, seja por ausência de alunos, seja por forma a criar melhores condições de aprendizagem para algum aluno.

A formação de grupos de trabalho foi uma preocupação constante ao longo do ano letivo, em especial como estratégia para a diferenciação do ensino (Jacinto et al., 2001). Na maioria das situações os grupos de trabalho formados eram do tipo homogéneo, especialmente nos jogos desportivos coletivos (JDC), encontrando-se mais situações de grupos heterogéneos nas matérias de cariz individual. Considero que a formação de grupos heterogéneos também nos JDC pode ter diversas vantagens para o processo de ensino aprendizagem dos alunos, em especial pela utilização de alunos que se encontrem em níveis de aprendizagem mais avançados como agentes de ensino. Contudo, creio que para tal acontecer de modo eficaz seja determinante que esteja assegurado um clima de aprendizagem positivo e que os alunos tenham alcançado com sucesso a grande maioria dos objetivos gerais previstos para a EF nos PNEF.

Para a formação dos grupos de trabalho foram sempre tidos em conta, ao longo de todo o ano letivo, os resultados da avaliação, as relações aluno-aluno e ainda questões comportamentais.

Um outro aspeto importante para que o tempo de prática fosse aumentado foi a definição e consolidação de rotinas de transição, seja entre estações como entre espaços de aula. Numa fase inicial tive maior preocupação com este aspeto, repetindo as instruções necessárias para que as transições ocorressem de modo célere (Onofre, 1995) e ordeiro mas cedo deixou de haver a necessidade de reforçar este aspeto nas aulas. O facto de esta turma já ter adquirido rotinas semelhantes no ano letivo transato terá certamente ajudado.

O controlo da turma à distância, como referi, foi uma das dificuldades sentidas na primeira etapa de formação. O meu foco excessivo no meu próprio desempenho e na tarefa ou estação em que me encontrava levava a que não conseguisse controlar os demais grupos de trabalho. Assim, nas estações em que não me encontrava presente, não eram raros os casos de alunos que manifestavam comportamentos fora da tarefa ou que não realizavam as tarefas propostas. Este aspeto veio a ser parcialmente colmatado com maior preocupação quanto ao meu posicionamento e deslocamento durante a aula, procurando ter todos os alunos no meu campo de visão e aumentando o FB à distância.

A dimensão instrução reporta-se aos momentos de transmissão de informação que o professor realiza, relativos aos objetivos e aos conteúdos do ensino (Siedentop, 1998;

Rosado & Mesquita, 2011). Para melhor compreensão, no desenvolvimento da dimensão instrução farei a sua divisão em três categorias, representando três momentos distintos da aula: antes da prática específica, através da apresentação e demonstração das tarefas de aprendizagem e objetivos operacionais previstos para os alunos nessa aula; durante a realização das tarefas de aprendizagem, sob a forma de FB; após as tarefas de aprendizagem; sob a forma de balanço final da sessão.

As minhas necessidades de formação, nesta dimensão, verificaram-se ao nível da qualidade e assertividade de comunicação na instrução inicial; no fornecimento de FB adequado e pertinente; e em fechar os ciclos de FB.

A instrução inicial foi um aspeto em que denotei claras necessidades de formação. A sua origem passou antes de mais pela dificuldade em selecionar a informação a ser transmitida. A lecionação de aulas de cariz politemático, contando com um grupo de alunos que se encontravam em diferentes níveis de aprendizagem suscitou em mim, inicialmente, a necessidade de realizar instruções iniciais invariavelmente longas, procurando cobrir todas os pontos críticos das tarefas de aprendizagem a serem realizadas, em sentido contrário a Onofre (1995) que aconselha o professor a encurtar o tempo de duração de instrução, mantendo a clareza na informação a transmitir. Por exemplo, na instrução do minitrampolim na 2ªUE (anexo 6), após ter observado que tinha alunos a trabalhar para alcançarem diferentes níveis de aprendizagem, senti a necessidade de apresentar com recurso à demonstração de três saltos diferentes, de modo a poder cobrir as tarefas a serem realizadas pelos diferentes grupos de alunos. Após reflexão e contínuas discussões no seio do núcleo de estágio consegui melhorar este ponto, selecionando os pontos mais prementes para serem apresentados na instrução inicial, que passavam pelas necessidades mais comuns à maioria dos alunos, priorizando aquelas que fossem relativas aos alunos com menos competências nas matérias em questão. O pouco conhecimento pedagógico do conteúdo de algumas matérias abordadas foi outro dos motivos que influenciaram negativamente a qualidade e tempo excessivo das minhas instruções iniciais, o que levava a que não conseguisse selecionar adequadamente as componentes críticas para a realização de cada tarefa. Para ultrapassar esta dificuldade a observação de aulas da professora orientadora e de outros professores do subdepartamento de EF foram determinantes já que me permitiram observar as estratégias adotadas por um professor *expert* a este nível.

O questionamento e a demonstração foram duas importantes ferramentas utilizadas na instrução inicial, quer no DE como na EF. Estas ferramentas pedagógicas são essenciais para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Siedentop, 1998).

Como tal, estas ferramentas constituíram parte integrante do planeamento traçado, identificando os agentes demonstrativos e os alunos alvo de questionamento em cada sessão. Não obstante, a utilização do questionamento nem sempre foi bem conseguida, elencando primeiramente o aluno a questionar e só depois seria feita a pergunta, em contradição com as indicações de Siedentop (1991) que recomenda que se faça a questão e só depois se indique o aluno a quem esta se destina. O motivo para que incorresse frequentemente neste erro passou antes de mais por ser uma má prática minha do passado, logo uma rotina já consolidada, e como tal obrigou-me a um esforço redobrado para a sua correção, não se encontrando ainda totalmente debelado. Ao longo do ano, reforçando este aspeto nos planeamentos, ensaiando a minha instrução e aproveitando as sessões do DE em que revelei maior confiança e capacidade de focar a minha ação neste ponto, consegui reverter este mau hábito. A escolha dos elementos a serem questionados recaiu principalmente em alunos que manifestavam dificuldades na realização das tarefas a serem demonstradas, levando a que estes pudessem refletir acerca das componentes críticas determinantes para que pudessem alcançar as competências em causa, permitindo ainda que compreendessem as lacunas ao nível do seu conhecimento que lhes estivessem a limitar a aprendizagem. Outro fator de escolha foi o resultado dos testes da área dos conhecimentos. Deste modo procurei criar condições para que os alunos que não tivessem atingido o sucesso nesta área da EF pudessem demonstrar as suas competências através de questionamento sobre os conteúdos em que revelaram maiores dificuldades nos testes aplicados.

A realização das demonstrações é fundamental no processo de instrução já que permite aliar informação visual à informação verbal. Para tal, procurei sempre aliar o uso de palavras-chave e reforço das componentes críticas das tarefas, como recomendam Mesquita e Graça (2009). A seleção dos agentes demonstrativos é um aspeto determinante para uma transmissão de informação adequada e para que se possa assegurar uma correta compreensão pelos alunos. No decorrer das primeiras etapas de ensino revelei dificuldade neste aspeto, realizando escolhas por vezes desajustadas. O critério maioritariamente utilizado foi escolher alunos que apresentassem bons níveis de aprendizagem, porém, em boa parte dos casos são também alunos que tendiam a ter comportamentos desajustados, levando a que a demonstração não fosse tão efetiva quanto seria desejável. Este aspeto levou-me a reconsiderar a escolha dos agentes demonstrativos, ponderando não só o seu desempenho como a sua atitude e a relação destes alunos com os demais elementos que poderiam destabilizar a tarefa. Esta estratégia

veio a surtir efeito, tendo os momentos de demonstração decorrido de modo mais adequado.

No DE o meu desempenho foi diametralmente oposto nos vários momentos de instrução uma vez que alguns dos motivos acima citados que condicionavam a instrução inicial não se verificavam neste contexto. Tal levou a que neste contexto conseguisse atingir com maior sucesso os diferentes pontos que a instrução inicial deve conter, segundo Siedentop (1998) definindo e apresentando o objetivo das tarefas e dos conteúdos, organizados numa sequência lógica, assim como as condições de realização e as normas organizativas necessárias. Considero que a evolução percebida no desenvolvimento desta tarefa no DE foi relevante para a melhoria do mesmo ponto na lecionação da EF, seja pelo sucesso percecionado como pelo desenvolvimento da autoconfiança.

A importância do acompanhamento ativo das aprendizagens na eficácia do processo ensino-aprendizagem é alvo de registo por vários autores (Carreiro da Costa, 1991; Rosado & Mesquita, 2011), destacando-se o fornecimento de FB como uma das suas principais componentes e um dos pontos fundamentais da ação do professor.

Dada a importância desta componente no processo de ensino-aprendizagem e as necessidades formativas cedo observadas no PIF, o fornecimento de FB foi uma prioridade de formação ao longo de todo o ano letivo.

Numa fase inicial, como já referi, a minha condução do ensino revelou um foco excessivo no meu desempenho, na operacionalização do planeamento e nos aspetos organizativos, tendo descurado, inconscientemente, o acompanhamento ativo das aprendizagens. Assim, o tipo de FB fornecido era maioritariamente avaliativo, vazio de conteúdo, não fornecendo uma informação clara ao aluno acerca do desempenho do aluno e dos passos de aprendizagem sucessivos a serem dados (Rosado & Mesquita, 2011).

Um dos principais motivos para as debilidades evidenciadas a este nível, na primeira etapa de formação, prendeu-se com insuficiências ao nível do domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo, principalmente nas matérias em que tinha menor formação, como a patinagem, a dança e as matérias de ginástica. O estudo autónomo aliado à observação de aulas e o microensino em aulas da professora orientadora e do núcleo de DE de ginástica foram pontos decisivos para que pudesse alcançar melhorias neste âmbito, em especial na melhoria da perceção dos erros mais comuns e na determinação das estratégias para a correção dos mesmos. A melhoria percebida no conhecimento pedagógico do conteúdo teve ainda reflexos ao nível da diversificação do FB fornecido, seja no seu objetivo como na sua forma, com aumento da incidência de FB prescritivo e interrogativo, recorrendo mais amiúde a FB misto e quínestésico, o que

segundo Rosado e Mesquita (2011) tem reflexos no efeito do processo de intervenção pedagógica do professor, já que a diversidade de intervenções do professor, como disso é exemplo a diversificação do FB, é uma forma de garantir a continuação do efeito favorável do estímulo.

O acompanhamento ativo das aprendizagens passa também pela capacidade do professor conseguir identificar e registrar em planejamento prioridades de acompanhamento e estratégias para a sua prossecução. Numa fase inicial as prioridades de acompanhamento tinham o seu foco nas matérias (anexo 6), procurando acompanhar todos os alunos de igual modo nas tarefas de aprendizagem das matérias em causa. Cedo compreendi que por muito que tentasse não me era possível fazê-lo sem pôr em causa o acompanhamento dos alunos nas demais matérias que se desenvolviam na aula. Muito embora a turma tivesse um número de alunos reduzido sentia que não conseguia dar acompanhamento efetivo, principalmente aos alunos que mais necessitavam. A discussão no seio do núcleo de estágio mas principalmente as contínuas reflexões pós-aula, as autoscopias, levaram-me a concluir que o meu foco para o acompanhamento ativo das aprendizagens deveria ser alterado. Assim, com base nas reflexões e nos resultados da avaliação formativa procurei, para cada UE, focar o meu acompanhamento pelos alunos que mais necessitavam de acompanhamento em cada matéria, como recomendam os PNEF (Jacinto et al., 2001), priorizando os pontos que condicionavam o sucesso dos alunos na disciplina. Esta estratégia permitiu-me promover melhores condições para que os alunos atingissem o sucesso na disciplina, como foi disso exemplo o caso de duas alunas que conseguiram alcançar o sucesso na disciplina após terem sido alvo de maior acompanhamento no basquetebol e no andebol.

Para um acompanhamento ativo e efetivo das aprendizagens assim como para o desenvolvimento de um bom clima de aula é fundamental que o professor tenha a capacidade de garantir um controlo total da turma em todas as tarefas, mesmo que se encontre fisicamente mais distante. Numa fase inicial, como foi já referido, tal não aconteceu, com reflexos no acompanhamento e clima de aula. Após reflexão e discussão no seio do núcleo de estágio, procurei encontrar estratégias para a superação destas lacunas. Estas passaram sobretudo pela melhoria do meu posicionamento e deslocamento ao longo da aula e pelo aumento de FB à distância. Assim, passei a procurar posicionar-me sempre de modo a que pudesse ter todos os alunos no meu campo visual e ter a preocupação de dar sobretudo FB à distância para as estações mais distantes. Deste modo pretendia contrariar a tendência natural de me centrar apenas na estação em que me encontrava.

Findo o estágio pedagógico considero que este aspeto deverá ser ainda alvo de atenção em situações futuras pois não se encontra ainda consolidado e é determinante para o controlo da turma, para o desenvolvimento de um bom clima de aula assim como estratégia de prevenção da indisciplina.

A capacidade de fechar ciclos de FB é essencial para que se possa assegurar a transmissão da informação e certificar que os alunos registem as alterações dos comportamentos motores e/ou ações táticas necessárias para que se verifique uma evolução nas aprendizagens. A este nível registei, nas primeiras etapas de formação, tendência de fornecer informação e não realizar o acompanhamento necessário para me assegurar que a informação havia sido devidamente assimilada, processada e que o desempenho do aluno havia alterado. As dificuldades sentidas neste ponto terão estado relacionadas com lacunas no controlo da turma e a necessidade percebida de tentar acompanhar ativamente o máximo de alunos possível ao longo da aula. As reflexões pós-aula, as reuniões de núcleo de estágio e sobretudo o aumento do conhecimento pedagógico do conteúdo e da capacidade de observação e avaliação dos alunos foram ferramentas decisivas para que pudesse conseguir aumentar a capacidade de fechar ciclos de FB, algo que deverá ser ainda uma prioridade de formação no meu percurso profissional.

A participação no núcleo de DE foi um ótimo espaço para poder progredir nas competências em que evidenciava maiores necessidades, como aquelas relativas ao acompanhamento ativo das aprendizagens, graças ao bom controlo do grupo conseguido desde cedo. Deste modo pude ter a oportunidade de procurar melhorar o meu posicionamento e deslocamento no espaço de aula e o fornecimento de FB à distância e melhorar a capacidade de fechar ciclos de FB.

O clima relacional, enquanto dimensão da condução do ensino, compreende as relações entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-tarefa, encontrando-se o clima de aprendizagem dependente da qualidade destas relações (Siedentop, 1991).

Para o desenvolvimento da qualidade de cada uma destas relações existem alguns aspetos que o professor deverá ter presente e levar a cabo as diligências necessárias para que estas sejam promovidas. Assim, o professor deverá fazer uma caracterização dos alunos e da turma tão completa e exaustiva quanto lhe seja possível, utilizando para tal diferentes fontes de informação, dentro da comunidade escolar; ter uma atitude e comportamentos reflexivos, procurando analisar continuamente o processo ensino-aprendizagem nas suas diferentes dimensões, confrontando-o com o seu próprio processo de formação profissional; conceber um planeamento adequado e ajustado ao grupo de

alunos em questão; estabelecer e operacionalizar as estratégias necessárias para um bom processo de avaliação formativa; e ainda, desenvolver continuamente o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Confrontando o meu desempenho nesta dimensão da condução do ensino com os pontos acima citados, considero que subsistiram ao longo de todo o ano letivo lacunas nos vários aspetos que condicionaram o meu desempenho a este nível. Desde logo destacam-se dificuldades ao nível da conceção e operacionalização do planeamento e da avaliação que aliadas a um menor conhecimento pedagógico do conteúdo de algumas matérias obstaculizaram um clima de aprendizagem mais positivo e por consequência uma relação aluno-professor e aluno-tarefa melhor.

De modo a suprir as lacunas acima citadas foi determinante o investimento feito nos aspetos que condicionaram o meu desempenho ao nível desta dimensão.

No que diz respeito à relação aluno-professor, relação muitas vezes conturbada, procurei através da reflexão e troca de ideias com o núcleo de estágio identificar as causas desta relação e promover estratégias para que melhorasse. Uma das principais estratégias passou pelo investimento feito na instrução inicial, tornando-a mais curta e assertiva, possibilitando mais tempo de prática. A análise do FB fornecido permitiu-me compreender que seria desejável fornecer mais FB positivo e prescritivo. Ainda, um maior investimento na operacionalização do planeamento relativo ao meu posicionamento, deslocamento e fornecimento de FB à distância permitiu-me ter maior controlo da turma e por consequência menos comportamentos fora da tarefa, diminuindo a necessidade de tomar decisões de remediação de indisciplina.

As relações entre os alunos da turma a que lecionei EF eram complexas, havendo diversos subgrupos de afinidade no seio do grupo turma, observando-se situações de afetividade negativa relativamente a alguns alunos que tendiam a não fazer parte de qualquer subgrupo, que se refletiam em situações de rejeição ou de conflito e afetavam o ambiente positivo de aprendizagem.

O desenvolvimento de estratégias para a melhoria da relação aluno-aluno não foi de fácil consecução. Estas passaram, antes de mais, por uma observação e análise cuidada das relações entre os vários alunos, tomando estes resultados em conta no planeamento traçado, principalmente na formação de grupos de trabalho. Nesse sentido, sempre que foi possível, procurei que existisse uma proporção igualitária de alunos dos diferentes subgrupos nos grupos de trabalho e ainda integrando os alunos com maiores dificuldades de inclusão em grupos onde esta inclusão pudesse ter melhores condições para acontecer, prevenindo ainda situações de conflito ou de indisciplina.

Um ambiente de aprendizagem positivo não depende somente da relação entre professor-aluno e da relação aluno-aluno mas também do modo como os alunos se relacionam com os conteúdos, matérias e tarefas de ensino – relação aluno-tarefa (Siedentop, 1998). Tendo em conta que a relação aluno-tarefa se caracteriza pela adequação da tarefa ao aluno, pelo empenho do aluno na tarefa e pelo potencial de aprendizagem que esta oferece ao aluno, a relação aluno-tarefa é de grande importância para a evolução dos alunos nas suas aprendizagens.

O potenciar desta relação passou, antes de mais, pela diferenciação do ensino. Assim, os dados recolhidos a partir da AI permitiram definir objetivos, tarefas de aprendizagem e estratégias para o desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno ou grupo de alunos, que seriam reajustados sempre que tal se verificasse necessário com base nos dados recolhidos durante a avaliação formativa. As dificuldades sentidas na recolha de dados durante a AI levaram a que o reajuste dos objetivos e das tarefas de aprendizagem fosse uma constante durante a segunda etapa de ensino. A este propósito a maior dificuldade sentida verificou-se nos reajustes a serem realizados durante as aulas, em grande parte por sentir necessidade de prevenir a indisciplina e comportamentos fora da tarefa, e ainda promover o empenho dos alunos nas tarefas.

A promoção do empenho dos alunos nas tarefas foi um dos maiores desafios colocados ao longo do ano letivo. Neste aspeto senti que a maioria dos alunos apresentava grande empenho nas matérias que mais apreciavam (como era o caso da maioria dos jogos desportivos coletivos) o que contrastava claramente com o empenho registado naquelas que menos interesse lhes despertavam (disso eram exemplo a ginástica de solo, a ginástica acrobática ou a dança). De modo a melhorar o empenho dos alunos nas tarefas foram utilizadas diversas estratégias, como maior acompanhamento aos alunos nas matérias em que revelavam menor interesse, fornecimento de mais FB positivo e motivacional, estabelecimento de objetivos mensuráveis, utilização de competição e utilização de diferentes estilos de ensino. Não obstante na maioria dos casos estas estratégias não terem produzido melhorias substanciais, a sua aplicação foi muito importante, seja para que os níveis de empenho não diminuíssem, como para a minha formação, fornecendo-me competências importantes para o futuro. Analisando as estratégias aplicadas, considero que o fornecimento de FB positivo e motivacional teve efeito no clima de aula positivo e permitiu aumentar os níveis de autoconfiança e de empenhamento motor de alguns alunos; o estabelecimento de objetivos mensuráveis na maioria das matérias individuais além de permitir aos alunos identificar uma referência adicional para as tarefas, forneceu-me uma estratégia adicional para melhorar o controlo

da turma, nomeadamente ao nível do empenhamento motor. Disso foi exemplo o minitrampolim na 6ªUE (anexo 7) em que foram afixadas folhas com o número de repetições dos saltos que cada aluno deveria executar. Deste modo o aluno além de saber o que deveria fazer sabia também quantas vezes o deveria executar, tornando-se ainda mais responsável pela sua aprendizagem. A utilização da competição foi outra das estratégias utilizadas nas matérias individuais (sobretudo nas disciplinas do atletismo) para promover o empenho motor dos alunos, tendo-se registado neste caso melhorias substanciais, sobretudo no caso dos alunos mais orientados para a competição. Ainda, a utilização de diferentes estilos de ensino foi uma preocupação constante ao longo de todo o ano letivo, no sentido de encontrar as soluções mais ajustadas para promover as aprendizagens dos alunos e o empenho dos alunos. Não obstante os estilos convergentes como o ensino por comando e por tarefa terem sido largamente predominantes, a autoavaliação e o ensino recíproco foram utilizados com relativo sucesso em algumas matérias como a patinagem e a ginástica de solo, com realce para esta última, que permitiu aos alunos, enquanto agentes de ensino contribuir para o empenho motor dos seus pares, além de os responsabilizar pelo processo de aprendizagem.

O clima relacional no núcleo de DE registou relações, de modo geral, positivas. O superior conhecimento pedagógico do conteúdo e experiência na organização e gestão do ensino de sessões de cariz monotemático a jovens da faixa etária em questão poderão ter sido, na minha opinião, fatores facilitadores do meu desempenho nesta dimensão da condução do ensino. O desempenho registado nesta dimensão permitiu-me ainda aumentar os meus níveis de autoconfiança e perceção de eficácia o que viria a ter um impacto positivo no meu desempenho no ensino da EF.

A dimensão disciplina diz respeito à diferenciação entre comportamentos apropriados e não apropriados, podendo estes últimos ser abordados segundo duas perspetivas, prevenção e/ou remediação (Siedentop, 1991). Considero que a prevenção da indisciplina deva ser uma prioridade no processo de intervenção pedagógica delineado pelo professor. Estas devem passar, desde o início do ano letivo, pela criação e consolidação de regras e rotinas de aula. De facto, foi minha intenção que tal acontecesse e um dos objetivos prioritários nas aulas de adaptação e da 1ª etapa de ensino, como recomendam os PNEF. Contudo a aplicação das estratégias delineadas no ensino da EF, contrariamente ao núcleo de DE, nem sempre correu de forma adequada e consistente, uma vez mais por me encontrar absorto numa multiplicidade de tarefas de organização e gestão de aula que eram novas para mim e que me retiraram a capacidade de desenvolver cada uma delas da melhor forma. Assim, a falta de coerência e assertividade por mim

revelada na gestão das estratégias de prevenção levou a que o clima de aula se tornasse menos positivo e que demonstrasse insegurança na condução de aula. Importa também realçar a importância que tem a inclusão e articulação de estratégias de prevenção de indisciplina na conceção e operacionalização do planeamento. Das estratégias delineadas destaco: a formação de grupos de trabalho tendo em conta o comportamento dos alunos e a relação aluno-aluno; a organização e distribuição dos alunos nos momentos de instrução; e ainda, agir com mais assertividade.

A formação de grupos de trabalho revelou-se fundamental para a promoção da disciplina. A análise das relações entre os alunos permitiu-me procurar distribuir os alunos que tendiam a ter mais comportamentos desviantes e aqueles que manifestavam relações de afetividade negativa pelos diferentes grupos de trabalho. O mesmo ocorreu nos momentos de instrução, distribuindo e afastando alunos que sistematicamente se entretinham em conversas paralelas nos momentos de instrução. A alteração da minha capacidade de agir com maior assertividade foi igualmente importante na prevenção da indisciplina e na melhoria do clima de aula. A melhoria desta capacidade esteve intimamente relacionada com: o superior conhecimento pedagógico do conteúdo; a capacidade de fornecimento de FB de qualidade; o acompanhamento ativo das aprendizagens; e ainda a instrução inicial mais breve e ajustada, aspetos que se verificaram presentes no núcleo de DE, onde a dimensão disciplina revelou sempre registos elevados, sem qualquer ocorrência ao longo de todo o ano letivo.

A remediação da disciplina, último recurso para a promoção da dimensão disciplina, foi um aspeto em que me senti pouco seguro e coerente. Os motivos para tal acontecer creio que estarão relacionados com uma certa insegurança que sentia na condução do ensino, que se refletia na dificuldade de tomada de decisões determinadas e assertivas a este nível. Não obstante, a principal estratégia utilizada para a remediação da disciplina passou pela suspensão do aluno da atividade em que se encontrava envolvido no momento em que o comportamento desviante ocorre. Esta estratégia na maioria das situações verificou-se eficaz, o que se encontra em consonância com Onofre (1995).

A escolha e utilização dos estilos de ensino é um aspeto que deve ser tido sempre em conta pelo professor enquanto estratégia para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Ao longo do ano letivo foram utilizados os seguintes estilos de ensino: comando, tarefa, recíproco, autoavaliação e inclusivo. Todos eles do tipo convergente, não tendo optado pela utilização de qualquer estilo de ensino divergente por considerar que não se encontravam reunidas as condições necessárias para que tal ocorresse e que os alunos pudessem beneficiar de melhores condições para alcançarem

as aprendizagens que aquelas observadas com os demais estilos de ensino utilizados. Os principais motivos para esta tomada de decisão prenderam-se com o insuficiente controlo da turma e pouca assertividade na minha capacidade de condução do ensino.

Durante o ano letivo tive ainda a oportunidade de lecionar outros níveis e ciclos de ensino. A experiência de lecionação da Educação e Expressão Físico-Motora numa turma do primeiro ciclo de escolaridade da AERDL onde já lecionei foi interessante por poder rever uma comunidade educativa que já conhecia. Ao nível da condução, foi uma experiência diferente, dado tratar-se de duas aulas apenas, tendo assim que procurar encontrar estratégias para conseguir realizar uma caracterização suficiente de todos os alunos que me permitisse identificar cada um deles e assegurar de modo célere o estabelecimento de regras e rotinas que permitissem um bom clima de aula e de aprendizagem, como creio que veio a acontecer.

A possibilidade de experienciar durante uma semana o ensino de EF a turmas do 2º e do 3º ciclo em horário completo permitiu-me, enquanto professor estagiário, vivenciar as dificuldades e necessidades específicas próprias de um professor que se encontre nessa situação e para a qual esta formação procura preparar o futuro professor. Ao nível da condução esta experiência foi extremamente enriquecedora já que me permitiu lecionar aulas tendo por base planeamentos organizados em modos distintos, como já referi anteriormente. No que concerne aos aspetos organizativos e às regras e rotinas que cada professor adota para as suas turmas foi possível retirar algumas ilações e aprendizagens. Aliás, mais que ilações, questões e possíveis cenários foram levantados que me levam a ponderar soluções mais diversificadas para o meu futuro enquanto profissional da educação. O contacto que tive com a realização de aulas de cariz monotemático, por exemplo, permitiu-me compreender melhor as vantagens e desvantagens que estas têm. Sendo que as desvantagens cobrem na maioria das situações as vantagens. No entanto é muito importante conseguir compreender as condições e necessidades de cada turma e cada aluno para que se possam retirar ilações claras, havendo situações específicas em que as vantagens se sobrepõem às desvantagens, como considero ser o caso da introdução a uma dança. Nesta situação julgo ser fundamental desenvolver aulas, ou parte de aulas, de cariz monotemático, podendo o professor, com enfoque total na lecionação desta matéria, criar as bases para que os alunos possam posteriormente desenvolver e consolidar as suas aprendizagens com maior autonomia em aulas de cariz politemático utilizando estilos de ensino diversificado, como o ensino recíproco. Como referido, a realização de aulas de cariz monotemático comporta, a meu ver, inúmeras desvantagens. Antes de mais, em análise aos quadros de extensão e de composição curricular dos PNEF,

é possível observar o elevado número de matérias a serem lecionadas em cada ano de escolaridade. Assim, tendo em conta as matérias em causa e o tempo disponível para o ensino da EF nas escolas, considero que a realização de um elevado número de aulas de cariz monotemático pode contribuir para uma série de problemáticas que ponham em causa as orientações previstas nos PNEF e o processo de ensino aprendizagem, como por exemplo: levar a intervalos de tempo extensos entre aulas em que são lecionadas algumas das matérias; menor número de aulas em que algumas matérias sejam lecionadas; etapas de ensino excessivamente longas ou que não contem com a totalidade das matérias a serem lecionadas.

Quanto à organização dos alunos verifiquei que regra geral os professores parecem não investir neste aspeto. Tal facto levou a um gasto de tempo adicional, o que traz claramente consequências para o tempo de empenhamento motor dos alunos. Creio que a preparação de fichas em que constem os grupos ajuda muito à criação de rotinas céleres, libertando mais tempo para o ensino através da sua poupança em tarefas organizativas que frequentemente originam dificuldades na condução do ensino.

A experiência de ensino a diferentes anos de escolaridade permitiu também ter maior noção das capacidades e competências normais dos alunos de diferentes idades nas várias matérias, bem como de estratégias de ensino para a superação das necessidades observadas. Possibilitou ainda a promoção de competências ao nível da condução do ensino. O fornecimento de FB foi disso exemplo. Deparando-me com alunos com competências distintas daquelas que observava na turma que me foi atribuída senti a necessidade de explorar diversas formas de FB para promover a aprendizagem dos alunos.

4.3 Avaliar para planear e conduzir

A avaliação pedagógica pode ser entendida como um processo deliberado e sistemático de recolha de informação (Fernandes, 2005) e afigura-se como o suporte de um processo de ensino-aprendizagem estruturado, sendo este processo condicionado, em larga medida, pela qualidade da avaliação que se realiza (Onofre, 1996b). A avaliação assume pois um papel determinante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite orientar, regular e certificar todas as decisões tomadas relativamente a um determinado aluno ou grupo de alunos (Carvalho, 1994). Importa realçar que, para que a avaliação seja de qualidade, é essencial que tenha como base critérios explícitos e

partilhados que levarão à tomada de decisões e emissão de juízos de valor pelo professor (Alonso, 2002).

A avaliação pode ser distinguida em duas dimensões distintas, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação formativa, também entendida como avaliação para as aprendizagens, permite ao professor orientar e regular as aprendizagens dos alunos e todo o processo de ensino-aprendizagem (Harlen, 2006). Este tipo de avaliação tem como objetivo assegurar a qualidade e a progressão da aprendizagem dos alunos, utilizando os dados recolhidos para orientar as tomadas de decisão, tendo como referencial os objetivos de aprendizagem, servindo-se do FB como ferramenta para a promoção das aprendizagens, durante a prática (Harlen, 2006). A avaliação sumativa, por seu lado, visa atribuir um juízo de valor sobre o objeto a ser avaliado, utilizando os dados recolhidos para determinar uma classificação dos alunos segundo a consecução dos objetivos (Carvalho, 1994).

Como avança Alonso (2002), é fundamental para um processo de avaliação de qualidade que os critérios de avaliação sejam explícitos e partilhados, promovendo assim a transparência do processo e ainda o envolvimento e motivação dos alunos nas tarefas de aprendizagem (Fernandes, 2004).

A avaliação enquanto parte do processo de ensino-aprendizagem teve na primeira etapa de ensino, a AI, um período fundamental. Esta etapa, como já referido, visou a recolha de informações sobre os níveis que os alunos apresentavam, as possibilidades de desenvolvimento dos alunos nas diversas áreas de extensão da EF, as prioridades de desenvolvimento ao nível das matérias, dos alunos e dos conteúdos (Carvalho, 1994; Jacinto et al., 2001; Rosado, 2003). Os passos a serem dados para a consecução dos objetivos revelaram-se de elevada dificuldade, sendo que as lacunas ao nível do conhecimento pedagógico do conteúdo, menor domínio dos critérios de avaliação e dificuldades na seleção e operacionalização de estratégias para a observação e recolha de informação contribuíram para a ocorrência de interpretações de dados imprecisas ou incorretas, comprometendo a qualidade e eficácia das tomadas de decisão quanto aos diagnósticos e prognósticos realizados e, por consequência quanto aos objetivos a curto, médio e longo prazo a serem estabelecidos para a aprendizagem dos alunos. Não obstante, ao longo desta etapa de ensino foram desenvolvidas diversas estratégias para procurar superar as dificuldades sentidas, das quais se destacam a construção de grelhas de registo, estudo dos critérios de avaliação, autoscopias, registos pós-aula e discussões no núcleo de estágio. Estas estratégias permitiram que a recolha sistemática de dados sobre as aprendizagens dos alunos ao longo das aulas melhorasse, levando a que a minha

participação nas aulas fosse mais assertiva e que o FB fornecido fosse de maior qualidade e direcionado para os objetivos de aprendizagem dos alunos.

As alterações promovidas e já referenciadas quanto às prioridades de observação foram um aspeto determinante para que a recolha de dados fosse mais assertiva e ajustada à tomada de decisões. Assim, definindo em cada UE quais os alunos que deveriam merecer prioridade de observação nas diferentes aulas e/ou matérias consegui focar a minha ação de acordo com as minhas necessidades de recolha mais prementes.

Otimizando a capacidade de recolha de dados foi possível realizar ajustes ao nível do planeamento, ajustando com maior propriedade os objetivos de aprendizagem aos alunos e por consequência tarefas de aprendizagem mais adequadas às suas necessidades, o que terá reflexo na melhoria das suas aprendizagens, como foi disso exemplo a evolução dos alunos na patinagem na 3ª etapa de ensino. Para as tomadas de decisão que se traduziram em alterações realizadas ao nível do planeamento em muito contribuíram, além do estudo autónomo, as reuniões de núcleo de estágio, as autoscopias e os balanços de UE e de etapa.

De modo a envolver e motivar os alunos no processo de ensino-aprendizagem procurei sempre que os alunos estivessem informados sobre o seu processo de aprendizagem e do ponto em que se encontravam relativamente aos objetivos determinados. Para a prossecução deste objetivo da avaliação formativa diversas estratégias foram utilizadas, das quais destaco a realização de balanços no final das aulas e das UE; e ainda a divulgação dos níveis de aprendizagem e dos objetivos a serem alcançados por cada aluno, através da afixação de folhas (anexo 8) em que constassem estes dados revelaram-se estratégias fundamentais e que pretendo manter no futuro, seja qual for o contexto encontrado, pois contribui que se vá ao encontro de uma das premissas observadas por Araújo (2007) relativamente à avaliação formativa, permitindo aos alunos verificar os seus progressos, contribuindo para que estes possam gerir a sua aprendizagem, em função dos objetivos estabelecidos. Porém, a aplicação destas estratégias não foi fácil, em especial no que diz respeito aos balanços de final de aula e de UE nas primeiras duas etapas de ensino. As dificuldades de observação e acompanhamento das aprendizagens nas primeiras etapas de ensino, como já referido, levaram a que os balanços não fossem assertivos, o que se traduziu num menor envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem.

A avaliação sumativa, como foi referido, visa atribuir um juízo de valor sobre o objeto a ser avaliado, utilizando os dados recolhidos para determinar a classificação dos alunos segundo a consecução dos objetivos (Carvalho, 1994). Em suma, para o processo de

classificação dos alunos é determinante, antes de mais, que o processo de recolha e interpretação das evidências das aprendizagens seja feito de forma sistemática e envolva profunda reflexão para que a tomada de decisões e os juízos de valor sejam eficazes e assertivos.

A certificação das aprendizagens dos alunos, enquanto parte de um processo de avaliação de qualidade, deve envolver ainda a existência de referenciais explícitos e partilhados (Alonso, 2002). Na EBES o referencial para este processo é o protocolo de avaliação sumativa construído pelo subdepartamento de EF. A estruturação clara dos critérios de classificação, aliada a um processo sistemático de recolha de evidências seguido de reflexão permitiu que a certificação das aprendizagens dos alunos fosse conseguida com sucesso. Como referido para o processo de avaliação formativa, também para o desenvolvimento da avaliação sumativa foram desenvolvidos esforços para envolver os alunos neste processo de avaliação. A principal estratégia utilizada neste sentido foi a elaboração e aplicação de uma ficha de autoavaliação (anexo 9) em que constavam os critérios de classificação. Deste modo, através da partilha dos referenciais de avaliação, foi possível assegurar a transparência do processo e assim promover maior envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem, como refere Fernandes (2004).

Para além dos momentos de avaliação enumerados ao longo deste capítulo, existiu ainda outro momento que considero importante analisar: a prova global. Este foi um momento dedicado à avaliação sumativa dos alunos, em que os alunos foram observados pelos elementos do núcleo de estágio, professores estagiários e professora orientadora de escola, passando por todas as matérias lecionadas e tendo ocorrido no final do ano letivo. A prova global proporcionou uma discussão sobre os níveis dos alunos em cada matéria, contribuindo assim, na minha opinião, para uma avaliação mais precisa. Apesar de a realização da prova global ter “retirado” aulas às unidades de ensino, considero que a sua realização é positiva, pois para além de ser fundamental para uma melhor avaliação dos alunos, é ao mesmo tempo um espaço de aprendizagem quer para os alunos quer para o próprio professor.

4.4 Ser professor, ser diretor de turma

Os papéis e funções que o professor desempenha na escola enquanto motor do processo de ensino-aprendizagem são multifacetados, como é possível observar ao longo deste documento. O guia de estágio pedagógico em EF 2014-2015 compreende a direção de turma como parte integrante das relações com a comunidade, relevando a este nível a

importância da relação escola-meio e da abertura da escola à participação na e da comunidade. Roldão (1995) identifica o diretor de turma (DT) como mediador entre a docência e a gestão escolar, e elo de conexão entre a escola e os encarregados de educação. Tais considerações encontram-se em consonância com o disposto no Decreto Regulamentar n.º 10/99, que enquadra as funções do DT que se estendem por três áreas de intervenção: alunos, professores da turma e restante estrutura educativa associada e encarregados de educação.

Por forma a poder realizar adequadamente as suas funções o DT deve conhecer bem os seus alunos (Marques, 2002). O Regulamento Interno do AERDL aponta como competência a ser exercida pelo DT caracterizar a turma no início do ano letivo a partir dos dados recolhidos (Agrupamento de escolas Rainha D. Leonor, 2014). Esta caracterização foi feita por mim e pela DT, complementando e aferindo os dados recolhidos nas fichas de identificação do aluno aplicadas. A recolha de informações incidiu sobre as características sociodemográficas, escolares e de saúde de cada aluno. Considero que uma caracterização dos alunos e da turma é de grande utilidade para o processo de ensino-aprendizagem dos professores, já que permitirá conhecer melhor os alunos, levando a uma intervenção pedagógica mais eficaz e adequada (Morgado, 2004). Estas fichas, assim como o já referido estudo de turma e o teste sociométrico, constaram do dossier de turma encontrando-se à disposição dos professores da turma para sua consulta, no sentido de se apresentarem como ferramentas adicionais para o processo de ensino-aprendizagem de cada professor.

Da análise do Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho de 1999 e do Regulamento Interno do AERDL observa-se que o DT tem a seu cargo um elevado número de tarefas burocráticas. Para tal o DT deverá desenvolver competências para a realização de todas as tarefas de coordenação que executa (Boavista & Sousa, 2013). A recolha de informações continuada acerca da pontualidade, assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos, como consagrado no Regulamento Interno da AERDL, foi uma tarefa fundamental (Agrupamento de escolas Rainha D. Leonor, 2014) desenvolvida por mim e pela DT ao longo de todo o ano letivo. Para a recolha desta informação os colóquios permanentes mantidos com os professores do conselho de turma e a consulta e atualização de informação na plataforma Inovar foram determinantes. Não obstante, um constrangimento claro foram os continuados problemas informáticos seja na plataforma Inovar que impediram que algumas das tarefas administrativas fossem realizadas atempadamente, como nos correios eletrónicos institucionais que foram alvo de ataques informáticos, em particular o correio da DT. Este aspeto levou a dificuldades na

comunicação entre a DT, os encarregados de educação, o conselho de turma e os órgãos de gestão escolar, comprometendo o normal desenvolvimento das competências da direção de turma. Para ultrapassar estes impedimentos procurámos estabelecer canais de comunicação informais com os vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da turma, procurando contactar os professores durante os intervalos na sala de professores e os encarregados de educação telefonicamente.

A coordenação do trabalho do conselho de turma é outra das competências previstas pelo Regulamento Interno do AERDL para o DT. Esta coordenação foi bastante condicionada pelos constrangimentos informáticos referidos anteriormente e muito embora se tenham desenvolvido esforços para ultrapassar as limitações ao nível da comunicação formal, como a procura de manter contatos informais com os diferentes professores do conselho de turma, verificaram-se diversos episódios de falta de comunicação ao longo do ano letivo. Exemplo disso foram os problemas relativos ao comportamento dos alunos que apenas foram observados em reuniões do conselho de turma. Considero que a este nível poderá ter existido alguma falta de compromisso e consciência da importância de um trabalho articulado da parte dos diferentes intervenientes, seja da parte da DT como dos demais professores que pertenciam ao conselho de turma, para que as necessidades reais da turma fossem identificadas e definidas as estratégias conducentes à sua resolução. É minha percepção que muitas das ações realizadas neste sentido passam pela sua obrigatoriedade a nível regulamentar e processual, não havendo uma interiorização da sua pertinência para a melhoria do processo educativo dos alunos e para a superação das necessidades e problemas existentes. Seria importante que fossem definidas estratégias para que ocorressem mais momentos de comunicação formal e informal entre os diferentes intervenientes do processo educativo, por forma a desenvolver um clima de cooperação e de colaboração, algo que parece estar de certa forma ausente.

Marques (2002) reforça a importância que o DT tem na coordenação da equipa pedagógica, tomando uma postura proactiva, servindo ainda de elo de ligação entre todas as partes. Para tal considero necessário que exista um real compromisso com o seu papel e as funções que são correspondentes à direção de turma que nem sempre são viáveis de serem concluídas no tempo atribuído para a sua concretização, tal é a quantidade de tarefas administrativas a serem realizadas.

No que concerne às competências de coordenação da equipa pedagógica, as reuniões do conselho de turma foram momentos relevantes para a minha formação, especialmente ao nível da sua preparação. Na AERDL as tarefas inerentes à preparação e desenvolvimento das reuniões obedecem a modelo de ata e uma ordem de trabalhos

previamente estabelecidos pelos órgãos de gestão para todas as turmas. Tais decisões tornam, a meu ver, as reuniões mais organizadas, sendo tratados os pontos fundamentais de modo célere e assertivo. Não obstante creio que poderiam ser definidas algumas estratégias de modo a que os diferentes professores do conselho de turma pudessem ter uma participação mais ativa, seja nas reuniões como na conceção e desenvolvimento de projetos, promovendo o estabelecimento de canais de comunicação entre os membros da equipa educativa, como recomenda Marques (2002). A propósito das reuniões do conselho de turma considero que se verifica pouca participação da parte dos diferentes membros no seu desenvolvimento. A realização destas reuniões afigurou-se mais a uma tarefa administrativa que urgia ser realizada, não tendo observado interesse em aproveitar estes momentos para que fossem discutidos aspetos que pudessem contribuir para solucionar dificuldades que existissem nas práticas pedagógicas e na promoção de estratégias que levassem ao aumento do trabalho colaborativo e a uma real articulação curricular entre as diferentes disciplinas. Creio que, uma vez mais, o papel impulsionador deva partir do DT para que tal aconteça, contudo cabe a cada um dos membros do conselho de turma tomar um papel proactivo e participativo para que o *status quo* seja diferente do observado.

A conexão entre a escola e os encarregados de educação tem como elo o DT (Roldão, 1995; Marques, 2002; Boavista & Sousa, 2013). A comunicação com os encarregados de educação é, no meu entender, um elemento de grande importância no percurso formativo dos alunos e, como tal, merece especial atenção por parte do DT. A este nível, ao longo do ano foram estabelecidos contactos com diferentes encarregados de educação no sentido de aumentar a participação dos encarregados de educação no processo de formação e de ensino-aprendizagem dos seus educandos. Muitos dos contactos e esforços envidados no sentido de envolver mais os encarregados de educação foram inconsequentes, especialmente no que diz respeito a casos que tratavam de problemas comportamentais dos educandos. Considero que o papel do DT neste âmbito é por demais ingrato já que se encontra muito condicionado pela postura e disponibilidade dos encarregados de educação no que diz respeito ao seu papel de parte interessada e ativa no processo formativo dos seus educandos. Assim, o papel e preponderância do DT é por muitas vezes diminuído, não lhe sendo possível estabelecer e pôr em prática as estratégias que poderiam levar à resolução dos problemas dos alunos.

No que diz respeito ao meu processo de formação, o acompanhamento da direção de turma foi fundamental para que pudesse desenvolver algumas das competências necessárias para que possa no futuro desempenhar essa função com maior eficácia. Ao longo do ano letivo, fruto da responsabilidade e autonomia atribuída pela DT pude realizar

muitas das tarefas a cargo do DT, bem como conhecer e pôr em prática diferentes estratégias para promover a conexão entre os vários intervenientes da comunidade educativa, a meu ver, determinantes para o sucesso dos alunos.

4.5 Ser professor-investigador

De acordo com o Guia de estágio pedagógico 2014-2015, a participação do professor no contexto escolar deve passar pelo desenvolvimento de competências inovadoras, encontrando na investigação-ação um espaço privilegiado para que tal possa ocorrer (Faculdade de Motricidade Humana, 2014).

A investigação-ação, no campo da educação, procura analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa (Mesquita-Pires, 2010). Considero pois que a investigação-ação assume um papel determinante no desenvolvimento da educação como um todo e de cada escola em particular já que a mera realização da investigação-ação implica a análise e reflexão da parte dos agentes educativos acerca da realidade específica, estimulando a produção de novas evidências para tomadas de decisão mais eficazes. Ainda, considero que a análise e reflexão implícita na investigação-ação é fundamental para que a escola se possa continuamente legitimar enquanto ator principal do desenvolvimento da sociedade, sociedade esta que se encontra em permanente mudança.

No decorrer do ano letivo tive a oportunidade, em conjunto com os colegas de núcleo de estágio, de desenvolver um estudo de investigação-ação. O primeiro passo a ser dado foi relativo à seleção do tema de estudo de modo a que o estudo representasse um contributo efetivo para a escola e para o AERDL. Este passo afigurou-se de grande dificuldade, em grande parte devido ao pouco conhecimento que possuíamos da realidade educativa do agrupamento, dado encontrarmo-nos há pouco tempo na escola. No sentido de ultrapassarmos estas lacunas foram fundamentais as reuniões tidas com as professoras orientadoras para que pudéssemos determinar estratégias para a identificação e seleção do tema de estudo. Assim, foram realizadas entrevistas exploratórias que nos permitiram identificar uma dificuldade do subdepartamento de EF, que se reportava à articulação vertical do currículo de EF e ao trabalho colaborativo entre os professores de EF do agrupamento.

Após a identificação do tema de estudo foi necessário realizar pesquisa bibliográfica de modo a poder caracterizá-lo. Assim, a pesquisa foi direcionada para a articulação vertical do currículo e para o trabalho colaborativo enquanto um tipo de cultura profissional

docente e a sua relação. A pesquisa de artigos relacionados com a articulação vertical do currículo e do trabalho colaborativo foi de difícil consecução devido à escassez de artigos existentes que relacionassem os temas em questão com a EF. Apesar das dificuldades sentidas, considero que foi possível apresentar um quadro teórico que explorasse os problemas do estudo de forma completa e direcionada aos objetivos perseguidos. Ainda, a realização deste passo que levaria à caracterização do estudo permitiu-me adquirir competências ao nível da pesquisa de informação e do conhecimento acerca do tema de estudo.

Para a recolha de dados foram realizadas entrevistas a 9 professores de EF do AERDL, orientadas às percepções dos professores quanto à articulação curricular vertical do currículo de EF e ao trabalho colaborativo entre os professores de EF no AERDL. Considero que este passo foi concretizado com sucesso, não obstante, como mencionado no Balanço da área 2, teria sido benéfico abranger todos os professores de EF neste processo, entrevistando cada um (Fortuna, Lopes e Peralta, 2015). Porém, por restrições temporais, tal seria impossível de realizar, tendo sido, por isso, definido entrevistar três professores de cada ciclo abrangido pelo estudo.

Para a análise dos dados recolhidos realizámos análise de conteúdo indutiva, com recurso ao *software* MAXQDA 2007. Para a execução deste passo a colaboração da professora orientadora de faculdade foi determinante, já que nenhum dos elementos do núcleo de estágio tinha tido contacto prévio com a realização de estudos do tipo indutivo e utilização do *software* em causa.

Após a conclusão da análise dos dados foi realizada a identificação de possíveis soluções para os problemas identificados. Para esse fim foram confrontadas as percepções dos professores de EF entrevistados com o quadro teórico existente que seriam sujeitos a discussão em apresentação aos professores do subdepartamento de EF. Da discussão decorrente foi observado que das três propostas avançadas, duas destas foram consideradas importantes e aplicáveis, sendo estas: a criação de um grupo de trabalho específico para o desenvolvimento da articulação vertical do currículo de EF; e a partilha do trabalho, planeamento e experiências entre os professores de EF. Infelizmente, devido à conclusão do estágio pedagógico não foi possível apurar se as propostas avançadas foram efetivamente postas em prática. Considero que não obstante serem ou não postas em prática as propostas avançadas, a mera reflexão e discussão que foi promovida poderá ter efeitos positivos e serem promovidas alterações ao status quo observado, ainda que de modo implícito. A nível da minha formação a realização deste estudo foi deveras importante, permitiu-me adquirir competências que me permitirão desenvolver estudos

deste tipo no futuro e ainda compreender melhor o funcionamento de um subdepartamento de EF e algumas das problemáticas existentes, como aquelas que foram alvo de análise e para as quais adquirir competências que me permitirão ser um profissional mais ativo na sua resolução sempre que assim se justifique.

4.6 Ser professor agente de inovação e intervenção na escola e na comunidade

Como foi possível observar anteriormente (ver subcapítulo “O Subdepartamento de EF na Escola”), ao longo do ano letivo, enquanto professor estagiário de EF, tive a possibilidade de colaborar ativamente na organização e desenvolvimento de diversas atividades e ações de intervenção na escola e na comunidade.

Para além da participação em dois núcleos de DE – voleibol e boccia – como já referi e analisei anteriormente, pude ainda contribuir na organização e desenvolvimento de outras atividades extracurriculares, como o corta-mato, o mega-sprint, o mega-salto e torneios interturmas de várias modalidades desportivas e jogos pré-desportivos. Estas atividades de cariz desportivo são parte relevante da intervenção da disciplina de EF na escola (Jacinto et al., 2001), adicionalmente, potenciam a aquisição de competências sociais e comportamentais e desenvolvem efeitos positivos nos resultados escolares dos alunos (Massoni, 2011). Considero ainda que, pelo que foi possível observar nas minhas aulas e por relatos de outros professores de EF, a realização deste tipo de atividades tem um efeito positivo sobre a motivação dos alunos para a prática das atividades em questão nas aulas de EF. Para a minha formação, a participação nestas atividades foi relevante já que me permitiu adquirir competências ao nível da organização e desenvolvimento de eventos, melhorar as minhas capacidades de comunicação e desenvolver capacidades de trabalho cooperativo.

No âmbito da intervenção na escola e na comunidade tive ainda a possibilidade, em conjunto com os meus colegas de núcleo de estágio, de conceber e desenvolver uma ação de intervenção relacionada com as doenças cardiovasculares. Esta ação teve como objetivos principais promover a adoção de estilos de vida saudáveis e alertar para a importância da prevenção das doenças cardiovasculares. A definição do tema da ação de intervenção teve por base a relevância que as doenças cardiovasculares têm na população portuguesa, apresentando-se como a principal causa de mortalidade. Adicionalmente, a Fundação Portuguesa de Cardiologia tinha como tema para 2015 as “doenças cardiovasculares e estilos de vida” e o Projeto de Educação para a Saúde da EBES tinha

como principais objetivos a prevenção de comportamentos de risco e sensibilizar para a prática de estilos de vida saudáveis, concorrendo estes objetivos para a prevenção das doenças cardiovasculares. Deste modo foi possível criar uma ação que pôde contar com a colaboração e apoio de uma entidade de referência como a Fundação Portuguesa de Cardiologia e potenciar a criação de sinergias e articulação de trabalho com um projeto desenvolvido na escola, o Projeto de Educação para a Saúde, contribuindo ainda para a prossecução dos seus objetivos primordiais.

Os passos dados para a definição da ação de intervenção permitiram reconhecer a importância que tem a recolha de informação acerca da comunidade escolar em que cada escola se encontra inserida, potenciando a abertura da escola à comunidade e o poder de intervenção que as ações da escola possam ter no desenvolvimento de aspetos importantes para a comunidade em questão. No caso específico a investigação e preparação feita para a elaboração da ação permitiu-me adquirir competências e conhecimentos acerca das doenças cardiovasculares e das estratégias de prevenção mais adequadas.

A operacionalização da ação de intervenção passou pela realização de duas sessões teóricas e uma sessão prática que decorreram durante aulas de Formação Cívica de três turmas. Nas sessões teóricas procurou-se que as sessões fossem realizadas de modo participado, no sentido de aumentar os níveis de atenção e interesse dos alunos para o tema em questão, algo que foi feito com sucesso. A terceira sessão, de cariz prático, tinha como objetivo primordial pôr em prática dos conhecimentos adquiridos, realizando-se para o efeito uma prova de pistas em que os alunos tinham de recorrer aos conhecimentos adquiridos nas sessões anteriores para concluírem com sucesso cada uma das provas, como veio a acontecer na grande maioria dos casos.

De modo a aferir a aquisição de conhecimentos quanto aos conteúdos trabalhados nestas sessões foi feito um questionário e avaliados os resultados da terceira sessão, que permitiu verificar que a grande maioria dos alunos compreendeu os conhecimentos transmitidos acerca dos fatores de risco e consequências das doenças cardiovasculares, assim como as principais estratégias e comportamentos de prevenção a adotar relativamente às doenças cardiovasculares.

Considero pois que os objetivos traçados para a ação de intervenção foram alcançados com sucesso, permitindo-me retirar ilações importantes quanto à operacionalização e avaliação de ações de intervenção que venha a realizar no futuro, como por exemplo a importância de utilizar estratégias que promovam a participação ativa dos alunos no desenvolvimento das sessões, assim como a realização de atividades que

tenham em conta os interesses dos alunos, potenciando a sua motivação e aplicação no desenvolvimento das tarefas de aprendizagem propostas, que de resto deve ser transversal a qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Importa ainda realçar que a ação da escola não se resume aos alunos que a frequentam, como também à comunidade escolar em que se insere e ainda à sociedade em geral (Rocha et al., 2013). Assim, iniciativas como as ações de intervenção, atividades extracurriculares e atividades de complemento curricular revestem-se de especial importância para que a conexão entre as partes acima referidas seja desenvolvida.

5. Reflexão final

(...) o conhecimento realmente valorizado pelo professor é aquele que ele reconhece permitir-lhe resolver os problemas concretos com que se vai confrontando ao longo da sua vida profissional – o conhecimento prático. (Onofre, 2003, p.55)

Esta afirmação de Onofre fez para mim ainda mais sentido no final do estágio pedagógico e como ponto de partida para uma reflexão final do mesmo.

Analisando o meu percurso ao longo do estágio pedagógico que deu forma a este documento observo claras alterações no modo como entendo o ensino em geral e a EF em particular. Antes de mais devo realçar o papel desempenhado pelos meus colegas do núcleo de estágio e das professoras orientadoras para que tal ocorresse. A colaboração, a entreajuda, o espírito crítico e assertividade sempre demonstrado pelos meus colegas; e o profissionalismo, exigência, competência e disponibilidade das professoras orientadoras foram determinantes para o meu processo formativo e para o desenvolvimento de conhecimentos e competências que me permitiram resolver os problemas do processo de ensino-aprendizagem de modo mais eficaz e adequado, criando assim melhores condições para a promoção das aprendizagens dos alunos. A ação destas pessoas contribuiu de forma determinante para que ao longo do estágio pedagógico conseguisse desenvolver competências fundamentais para o desenvolvimento das funções de professor, como um superior conhecimento pedagógico do conteúdo, capacidade de planear conteúdos, e capacidade de realizar um real acompanhamento ativo das aprendizagens dos alunos, fomentando a avaliação formativa.

Para a prossecução das competências necessárias para a função de professor de EF foram várias as dificuldades sentidas ao longo do estágio pedagógico. Para que as

dificuldades pudessem ser minoradas foram essenciais os processos de observação e de análise da intervenção pedagógica. Assim, os diferentes processos desenvolvidos neste âmbito, como por exemplo, as autoscopias, a observação e análise das aulas da professora orientadora e dos colegas do núcleo de estágio e as conferências pós-aula tiveram um efeito muito positivo na superação das dificuldades, através do desenvolvimento de uma prática reflexiva e de continuada análise das práticas de ensino que Teixeira e Onofre (2009) identificam como relevante para a formação de professores.

Ainda a propósito da prática reflexiva, concordo com Jacinto (2003) e Krug (1996) quando sublinham a importância que pode ter a reflexão crítica continuada e sistemática na melhoria da prática do ensino e, simultaneamente, no desenvolvimento da autonomia e competência profissional do professor estagiário (Jacinto, 2003), contribuindo para que este se sinta capaz de enfrentar situações novas e diferentes, de tomar decisões apropriadas e fundamentadas num paradigma eficaz que interligue teoria e prática (Krug, 1996).

Esta prática reflexiva, suportada por uma supervisão pedagógica de qualidade da parte das professoras orientadoras, permitiu-me identificar as minhas reais necessidades de formação e por conseguinte as estratégias para a sua superação, que passaram também pelo estudo autónomo, experimentação, microensino, ensaio, análise de aulas com registo audiovisual.

Não obstante os progressos percecionados ao longo do estágio pedagógico, considero que subsistem competências sob as quais deverei investir no decurso do meu percurso profissional, das quais destaco o conhecimento pedagógico do conteúdo de matérias como a dança, a patinagem e a ginástica. A manutenção de uma postura autocrítica, do contínuo questionamento, de uma prática reflexiva e do investimento que deverei fazer no conhecimento pedagógico do conteúdo poderá certamente ter um efeito positivo nas várias dimensões da condução do ensino, em especial no que diz respeito ao clima relacional.

O estágio pedagógico permitiu-me também compreender a estreita interligação que têm as inúmeras funções exercidas pelo professor na escola e que se encontram consagradas nas diferentes áreas de formação definidas no guia de estágio pedagógico. O conjunto de experiências e competências desenvolvidas nas diferentes funções levou-me a compreender que todas elas são fulcrais e devem ser entendidas como um todo uno e indivisível de modo a potenciar a minha ação na escola e na aprendizagem dos alunos.

Do conjunto de funções e experiências vividas no decurso do estágio pedagógico realço também a importância que o trabalho colaborativo tem no desenvolvimento do

currículo (Brás & Monteiro, 1998) e, acrescento, da escola. A ação do professor deve implicar interação, compromisso e solidariedade, promovendo a convergência das ações e decisões para o desenvolvimento (Brás & Monteiro, 1998). Como tal, torna-se essencial que num futuro profissional, independentemente do contexto em que me encontre inserido, desenvolva esforços para que o trabalho colaborativo seja promovido.

A análise do contexto em que o professor se encontra inserido é outro dos aspetos que devem ser tidos em conta no desempenho das suas funções. Considero que ter realizado o estágio pedagógico inserido no grupo de EF da EBES foi muito vantajoso para a minha formação, desde logo por poder integrar um grupo de trabalho que orienta a sua atividade pedagógica em concordância com as diretrizes dos PNEF. Outro aspeto prende-se com a constante disponibilidade que os vários professores do grupo demonstraram em colaborar e partilhar informação. Tal permitiu enriquecer a minha formação com inúmeras e diversificadas fontes de conhecimento que me serão certamente úteis no futuro. O facto de ter realizado o estágio pedagógico num agrupamento recém-criado permitiu-me compreender algumas das especificidades inerentes à sua construção e consolidação, dos quais destaco a construção e operacionalização de um projeto educativo, que infelizmente no final do ano letivo não se encontrava ainda em vigor.

Do estágio pedagógico, além das competências adquiridas, levo a certeza de que no desempenho das inúmeras funções que o professor desenvolve, deve estar sempre presente a capacidade de autocrítica, o trabalho colaborativo e cooperativo, e ainda a procura incessante de superação e reflexão contínua. Estes são no meu entender fatores que têm um efeito muito importante no desempenho do professor e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Bibliografia

- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação. Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes & F. Araújo, *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 17–24). Lisboa: Ministério da Educação.
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121-133
- Boavista, C. & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.
- Bossle, F. (2002). Planeamento de ensino na Educação Física – Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31-39.
- Brás, J. & Monteiro, J. (1998). A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, 86, I-XII.
- Carrasqueira, A. (2012). *Observação de aulas enquanto estratégia de supervisão pedagógica e avaliação de docentes* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Carreiro da Costa, F. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 14(1), 9-27.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*. 10/11, 135-151.
- Cortez, M. (2008). *Atitudes dos professores de educação física face à inclusão dos alunos com deficiência*. (Dissertação de licenciatura não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Crum, B. (1994). A critical review of competing physical education concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport Sciences in Europe 1993 - Current and futures perspectives* (pp. 516-533). Aachen: Meyer & Meyer.
- Favinha, M., & Charréu, H. (2012). O problema da falta de articulação curricular entre níveis de ensino: o papel das “culturas docentes” para a sua facilitação. *Revista Temas E Problemas*, 9(1), 1–11.
- Fernandes, D. (2004). Os Professores e a Avaliação das Aprendizagens. In D. Fernandes, *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios* (pp. 23–24). Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens. Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo Sem Fronteiras*, 8(1), 5–16.
- Hardman, K. (2009). A review of the global situation of Physical Education in schools. *International Journal of Physical Education*, 46(3), 2-21.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 87-102). London: SAGE Publications.
- Ildefonso, T. (2013). *A análise do ensino de professores estagiários de Educação física: a forma e o conteúdo das autoscopias das aulas* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55–67.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). *Programas Nacionais de Educação Física – Reajustamento*. Lisboa.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Krug, H. N. (1996). *A reflexão na prática pedagógica do professor de Educação Física*. Santa Maria: UFSM.
- Machado, J., & Alves, J. (2014). *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: SAME.
- Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. Lisboa: Presença.
- Marques, A. (2006). *Desporto: Ensino e Treino*. In G. Tani, J. O. Bento & R. D. S. Petersen (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 142-153). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Martins, M. (2014). *Autoeficácia e Qualidade de Ensino em Professores Estagiários de Educação Física e Desporto Escolar* (Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa). Retirado de <http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/7454>
- Massoni, E. (2011). Positive Effects of Extra Curricular Activities on Students. *ESSAI*, 9(1). Retirado de <http://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/27>
- Mawer, M. (2014). Planning and preparation. In M. Mawer, *Effective Teaching of Physical Education* (pp. 54–90). New York, NY: Routledge.
- Mesquita, I. & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In Faculdade de Motricidade Humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp.39-68). Cruz Quebrada: Edições FMH.

- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 66–83.
- Metzler, M. (1990). *Instructional Supervision for Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa do Desporto Escolar 2013-2017. Desporto Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de http://www.drelvt.minedu.pt/de/normativos/Programa_Desporto_Escolar_2013_2017.pdf
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Onofre, M. (1996a). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. In F. Carreiro da Costa, M. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, & C. Pestana (Eds.) *Formação de professores em Educação Física. Concepções, investigação, prática* (pp. 75-118). Cruz Quebrada: Edições FMH
- Onofre, M. (1996b). Educação Física sem avaliação: Uma perversão consciente? *Boletim SPEF*, 13, 51-59.
- Onofre, M. (2003). Conhecimento prático dos professores de Educação Física às práticas da sua formação inicial. *Boletim SPEF*, 26/27, 55-57.
- Pierón, M. (1996). *Formação de Professores, Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Ponte, J.P., Galvão, C., Santos, F.T., & Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de jovens professores de Matemática e Ciências. *Revista de Educação*, 10(1), 31-45.
- Randall, J. (1992). *Systematic supervision for physical education*. Champaign. IL: Human Kinetics Publishers.
- Raposo, V. A. (2002) *O Planeamento do Treino Desportivo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Rocha, A.; Capela, A.; Grilo, C.; Almeida, C.; Valente, G. & Coimbra, J., (2013). Evolução da Saúde Escolar em Portugal: Revisão da Legislação no Âmbito da Saúde. *Millenium*, 45, 193-210.
- Roldão, M. C. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: IIE.

- Rosado, A. (1998). *Nas margens da Educação Física e do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didáctica. In V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do desporto. Estudos 7* (pp. 27–48). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.). *Pedagogia do desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico (pp. 1159–1170). Apresentado no X Simposio Internacional Sobre el Practicum Y las Práticas en Empresas en la Formación Universitária, Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), **Universidades de Santiago de Compostela , Vigo y A Coruña. 29/6 a 1/7. Pontevedra, 1159-1170.**
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva, Switzerland: WHO.

Documentos consultados

- Agrupamento de escolas Rainha D. Leonor (2014). *Regulamento interno do agrupamento de escolas Rainha D. Leonor*. Documento não publicado.
- Faculdade de Motricidade Humana (2014). *Guia de estágio pedagógico 2014-2015*. Universidade de Lisboa. Cruz Quebrada.
- Fortuna S., Lopes M. & Peralta M., (2015). *Balanço área 2*. Documento não publicado.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2010). *Avaliação externa das escolas: Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos*. Documento não publicado.
- Ministério da Educação (2009). *Programa do Desporto Escolar para 2009-2013*. **Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de** http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/Programa_Desporto_Escolar_2009_2013.pdf
- Silva, H. (2014). *Projeto de intervenção 2014-2018*. Documento não publicado.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 95/1991, de 26 fevereiro. Diário da República – I Série – A - nº 47. Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho. Diário da República – I Série – B - nº 168. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República – I Série - A – nº 4. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 abril. Diário da República n.º 79/2008 – I Série – A – nº 79. Ministério da Educação.

Lei n.º 46/1986, de 14 outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I Série – A – nº 237. Assembleia da República.

Anexos

(Em formato digital)